

SCHOOLONTWIKKELING DOOR TRANSFORMATIONEEL LEIDERSCHAP



bron: https://unsplash.com/photos/fbr_HaGFLwk
Josh Massey@joshuamphotography

Olga Reuvers

Studentnummer: 394307

Fontys OSO Master EN begeleiden

Lesplaats: Nijmegen

Onderzoeksbegeleider: W. Klabbers oktober 2019

11690 woorden

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Aanleiding	5
1.1 Aanleiding en context	5
1.2 Probleemstelling	6
1.3 Doel van het onderzoek	6
1.4 Plan van aanpak	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Collectief leren	8
2.3 Professioneel leren van leerkrachten bij een innovatie	9
2.4 Leidinggeven aan innovatie	10
2.5 Expliciete directe instructie in groep 1-2 van het montessorionderwijs	12
2.6 Spellingonderwijs in groep 1-2	13
2.7 Aanpak van de begeleider	13
2.8 Samenvatting	13
2.9 Onderzoeksvraag en deelvragen	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	15
3.1 Onderzoekstrategie	15
3.2 Respondenten	16
3.3 Onderzoeksmethoden en onderzoeksinstrumenten	16
3.3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	16
3.3.2 Onderzoeksinstrumenten	16
3.3.2.1 Observatie transformatief leiderschap met behulp van video-opname en daarop ontvangen feedback	17
3.3.2.2 Observatie vragen feedback- en dialoogfunctie met behulp van video-opname en daarop ontvangen feedback	17
3.3.2.3 Een vragenlijst transformationeel leiderschap	18
3.3.2.4 Open vraag	18
3.3.2.5 Het logboek	18
3.3.2.6 Het gesloten observatiesysteem: de kijkwijzer Expliciete Directe Instructie	19
3.3.2.7 De membercheck	19
3.4 Kwaliteit van het onderzoek	19
3.4.1 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	19
3.4.2 Ethiek	20
3.5 Opbouw, tijdpad en voortgang van het onderzoek	20

Hoofstuk 4 Beginmeting: data-analyse, resultaten en conclusie	22
4.1 Inleiding	22
4.2 Data-analyse en resultaten	22
4.3 Conclusie	23
4.4 Interventies voor de volgende bijeenkomst	24
Hoofstuk 5 Tussenmeting: data-analyse, resultaten en conclusie van de toegepaste interventies	26
5.1 Inleiding	26
5.2 Data-analyse en resultaten	26
5.2.1 Kijkwijzer EDI	26
5.1.2 Membercheck	27
5.1.3 Video-opnamen transformationeel leiderschap, observatie van de vragen feedback- en dialoogfunctie en de vragenlijst transformationeel leiderschap	27
5.3 Conclusie	28
5.4 Interventies voor de volgende bijeenkomst	28
Hoofstuk 6 Eindmeting: data-analyse, resultaten en conclusie van de toegepaste interventies	30
6.1 Inleiding	30
6.2 Data-analyse en resultaten	30
6.3 Conclusie	31
6.4 Individueel gesprek over de video-opname	31
Hoofstuk 7 Eindconclusie, discussie en reflectie op product en onderzoeksproces	33
7.1 Inleiding	33
7.2 Conclusies deelvraag 1	33
7.3 Conclusies deelvraag 2	34
7.4 Beantwoording centrale onderzoeksvraag	34
7.5 Discussie	35
7.6 Aanbevelingen	36
7.7 Reflectie en evaluatie	36
Literatuurlijst	37
Bijlage 1 Tijdpad	41
Bijlage 2 Uitwerking mindmap bijeenkomst 1	42
Bijlage 3 Notulen bijeenkomst 2	44
Bijlage 4 Interventies na bijeenkomst 1 gebaseerd op de feedbackfunctie en dialoogfunctie in werkgroepen	46
Bijlage 5 Interventie na bijeenkomst 2; agenda bouwvergadering	48
Bijlage 6 Resultaten video-opname transformationeel leiderschap	49
Bijlage 7 Beginmeting video-opname transformationeel leiderschap; data-analyse met	50

veldnotities	
Bijlage 8 Tussenmeting video-opname transformationeel leiderschap; data-analyse met veldnotities	53
Bijlage 9 Eindmeting video-opname transformationeel leiderschap; data-analyse met veldnotities	57
Bijlage 10 Resultaten van video-opname van de vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie	59
Bijlage 11A Analyse video-opname van de vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie met veldnotities van bijeenkomst 2	60
Bijlage 11B Analyse video-opname van de vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie met veldnotities van bijeenkomst 3	61
Bijlage 12 Resultaten vragenlijst transformationeel leiderschap	62
Bijlage 13 Resultaten kijkwijzer directe expliciete instructie	64
Bijlage 14 Kijkwijzer Montessorischool X groep 1-2	65
Bijlage 15 Mindmap collegiale consultatie	68
Bijlage 16 Interventie na bijeenkomst 2; bouwvergadering 4 april	69
Bijlage 17 Logboek	70
Bijlage 18 PowerPoint bijeenkomst 1	76
Bijlage 19 PowerPoint bijeenkomst 2	78
Bijlage 20 Samenvatting gesprek taalexpert	81
Bijlage 21 Opzet informatie voor teamvergadering juni 2019	82
Bijlage 22 Tips en tops van de leerkrachten	83
Bijlage 23 Vragenlijst transformationeel leiderschap	84
Bijlage 24 Vragenlijst video-opname transformationeel leiderschap	85

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de ontwikkeling van mijn begeleidersvaardigheden. De relevantie van het onderzoek komt enerzijds voort uit de politieke agenda waar de professionele ruimte van de leerkrachten hoog op de agenda staat. Onderwijskundige kennis en samenwerking van de professionals is daarbij een vereiste (Platform Onderwijs2032, 2016; Ros, Van den Bergh, & Timmermans, 2018). Het onderzoek van Ros, et al., (2018) toont aan dat zowel het stimuleren van een professionele dialoog als een actieve faciliterende houding van de schoolleider bijdraagt aan professionals die, samen met hun leidinggevende, werken aan hun curriculum. Transformationeel leiderschap is een leiderschapsstijl die de betrokkenheid, bekwaamheid en motivatie van de leerkrachten om initiatief te nemen bij een innovatie verhoogt (Paffen, 2011). Anderzijds komt de relevantie voort uit een verkort kwaliteitsonderzoek, afgenomen in 2018 door het kwaliteitsteam van onze stichting. Uit dit onderzoek blijkt dat er een kloof is tussen ambities in de kwaliteitsagenda en waarneembaar leerkrachtgedrag binnen onze school. De leerkrachten sluiten onvoldoende aan op de didactische behoeften van de leerlingen en er is geen uniformiteit in didactisch handelen.

De onderwijsontwikkeling en daaruit volgende onderzoeksvraag heeft in dit onderzoek betrekking op de professionalisering van de leerkrachten van groep 1-2 op het gebied van instructie. Door het realiseren van een kwaliteitsslag van mijn begeleidersvaardigheden beoog ik, samen met de betrokkenen, het professioneel handelen van de betrokkenen te optimaliseren (Paffen, 2011). In dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de vraag:

Hoe kan ik, als intern begeleider, middels transformationeel leiderschap, een bijdrage leveren aan de professionalisering van de leerkrachten van groep 1-2 ten aanzien van expliciete directe instructie bij de groepslessen spelling?

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van een gesloten vragenlijst voor de betrokkenen, video-opnamen van mijzelf, feedback-en dialoog vragen (Ros, et al., 2018) en een kijkwijzer. De data van de vragenlijst en de video-opnamen hebben, na iedere bijeenkomst, geleid tot het toepassen van herziende interventies. De kijkwijzer, met bijbehorend nagesprek, heeft de leerkrachten feedback op professioneel handelen gegeven. Op basis van de onderzoeksresultaten is een aantal conclusies te trekken. Ten eerste hebben mijn begeleidersvaardigheden zich verbreed en ontwikkeld. Ten tweede blijken de leerkrachten de meerwaarde van samenwerking en collegiale consultatie op hun professioneel didactisch handelen te onderschrijven. Door een planmatige samenwerking zijn de leerkrachten in ontwikkeling gekomen. Ze hebben richting gegeven aan het samen voorbereiden van lessen, het ontwikkelen van een kijkwijzer en ze hebben de intentie hun competenties te verbeteren middels, toekomstige, collegiale consultatie.

Hoofdstuk 1 Aanleiding

1.1 Aanleiding en context

Elke school heeft voortdurend met ontwikkelingen te maken. In geschetste toekomstperspectieven vanuit Curriculum 2032 (Platform Onderwijs2032, 2016) blijkt dat het investeren in de professionele ontwikkeling en samenwerking met de leerkrachten al geruime tijd een cruciaal vaardigheidsaspect voor (school)leiders is. Om deze investering te laten slagen wordt er van de leerkrachten onderwijskundige kennis, leiderschap en samenwerking vereist (Onderwijsraad, 2014; Platform Onderwijs2032, 2016). De Onderwijsraad (2014) geeft aan dat eigenaarschap en betrokkenheid van de leerkracht van invloed zijn op de inhoud van het onderwijs. Conclusies uit het onderzoek van Van den Berg & Vandenberghe (1999) en Paffen (2011) tonen het belang van een leiderschapsstijl aan, die leerkrachten betrokken laat voelen bij een vernieuwing en een relevante koppeling naar de onderwijspraktijk laat zien. Deze leiderschapsstijl is richtinggevend voor dit onderzoek.

Het onderzoek vindt plaats op een Montessorischool waar ik naast leerkracht van groep 1-2 (sinds 2017), ook één dag per week Intern Begeleider (hierna IB-er) ben van de groepen 1 t/m 4. Mijn collega IB-er begeleidt de groepen 5 t/m 8. Na vertrek van de directeur heeft de school tijdelijk een interim-directeur. Daarnaast zijn er geen personele wisselingen.

In 2014 zijn de leerkrachten van groep 1 tot en met 8, ter verbetering van het spellingonderwijs, interactief gedifferentieerde directe instructie toe gaan passen. In de groepen 1-2 lag de nadruk op fonemisch bewustzijn en letterkennis. De ontwikkelwens van de leerkrachten bestond uit het vormgeven van een eenduidige didactiek. De spellinganalyse van 2016 laat weinig vooruitgang zien. Door aanschaf van onderwijsmateriaal in 2017, de zogenaamde 'Taal-Doen!' kast wilde het team een beredeneerd didactisch aanbod voor de groepen 3 tot en met 8 realiseren waardoor de resultaten zouden verbeteren. Uit een verkort kwaliteitsonderzoek, afgenomen in 2018 door het kwaliteitsteam van onze stichting, blijkt dat de leeropbrengsten over de hele linie nog steeds lager zijn dan men van deze schoolpopulatie mag verwachten.

Het kwaliteitsbezoek heeft geresulteerd in een studiedag aan het begin van het schooljaar. De leerkrachten concluderen tijdens deze studiedag unaniem dat vooral bij het realiseren van een beredeneerd didactisch aanbod bij de groepslessen spelling, onderlinge afstemming belangrijk is en dat men voor een eenduidige, didactische aanpak het expliciete directe instructiemodel als middel wil inzetten. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat het hen aan kennis over de didactiek van de spelling ontbreekt. Het betrekken van de leerkrachten bij deze innovatie kan betekenen dat zij zich betrokken voelen bij de vernieuwing en een relevante koppeling zien naar hun onderwijspraktijk (Vandenberghe, 1999).

Uit de verkregen informatie besluiten directie, intern begeleider groep 5 tot en met 8 en ik dat er moet worden geïnvesteerd in de verbreding en verdieping van de kennis van leerkrachten ten aanzien van expliciete directe instructie (hierna EDI) en de kennis van spellingdidactiek. Daarvoor vragen we ondersteuning van een externe taalspecialist.

Als intern begeleider ben ik zowel verantwoordelijk voor het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs als voor de professionalisering van de collega's. Aangezien mijn expertise zich richt op het jonge kind, is mij gevraagd om expliciet de collega's van de groepen 1-2 te begeleiden bij de professionalisering van hun didactisch handelen bij de groepslessen spelling. Daarbij vinden zowel mijn collega's als ik het van belang rekening te houden met de kleuterdidactiek (Hamerslag, Oostdam & Tavecchio, 2015), het feit dat expliciete instructie bij kleuters kort behoort te zijn en dat er in het spel veel ruimte moet zijn om de instructie te verwerken (Bogers, 2017).

Mijn visie op begeleiding maakt dat ik enerzijds uitga van een begeleidingsvorm waarbij ik respectvol met ieder persoon omga, vertrouwen heb in ieders mogelijkheden en bij kan dragen aan het vergroten van competenties van de leerkrachten. Anderzijds vind ik het belangrijk om te participeren, aangezien ik tevens leerkracht van 1-2 ben (Remmerswaal, 2015).

1.2 Probleemstelling

De door het kwaliteitsteam, collega IB-er en mijzelf, uitgevoerde groepsbezoeken tonen enerzijds aan dat de leerkrachten onvoldoende aansluiten op de didactische behoeften van de leerlingen en dat er anderzijds uniformiteit en consistentie ontbreekt bij het gebruik van het huidige instructie model (Interactief Gedifferentieerde Directe Instructie). Daarbij valt op dat het expliciteren van het doel en het geven van feedback ontbreekt. Er is weinig focus op een didactische afstemming. Eerdere teamscholing op het gebied van instructie heeft een onvoldoende bestendige impact gehad. In de onderwijspraktijk is er een verschil te zien in wat leerkrachten zeggen belangrijk te vinden en de wijze van uitvoering in de klas. Argyris en Schön (in Verbiest, 2003) noemen dit de 'theory-in-use' en de 'esoused theory'.

1.3 Doel van het onderzoek

Leiderschap is van invloed op het slagen van een innovatieproces (Platform Onderwijs2032, 2016; Van den Berg & Vandenberghe, 1999). Het onderzoek is erop gericht om zicht te krijgen op de ontwikkeling van mijn begeleidersvaardigheden. Daarbij wordt onderzocht of de transformationele leiderschapsstijl van invloed is op de didactische professionalisering van de leerkrachten van groep 1-2 ten aanzien van EDI, wat mogelijk kan resulteren in verbeterde leeropbrengsten van leerlingen met betrekking tot spelling.

1.4 Plan van aanpak

De unanieme keuze van het team voor het realiseren van een eenduidige didactiek van de spelling middels het EDI model vraagt enerzijds van de leerkrachten dat zij zich conformeren aan de eenduidige didactische aanpak. Anderzijds vraagt de inconsistente werkwijze van de

leerkrachten om een leiderschapsstijl waarbij de begeleider zich niet richt op de tekorten, maar juist op inbreng van leerkrachten om de betrokkenheid te vergroten. Een leiderschapsstijl waarbij ik adequaat omga met mensen en innovaties (Paffen, 2011; Verbiest, 2010) maar waarbij ook de focus ligt op de effecten van mijn gedrag ten aanzien van een verbetering van het didactisch handelen van de leerkrachten tijdens de groepslessen spelling (Yukl, in Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012). Tijdens de invoering van EDI is het van belang dat bij de begeleiding de nadruk komt te liggen op de al aanwezige kennis over directe instructie, de kwaliteiten van de leerkrachten en op het construeren van nieuwe gemeenschappelijke kennis (Paffen, 2011; Verbiest, 2010).

In hoofdstuk 2 volgt een theoretische verkenning naar professioneel leren van leerkrachten bij een innovatie, leiding geven, EDI en spelling bij kleuters.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

“Goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leraren voor de klas”, schrijft het ministerie van OCW (2013) in de ‘lerarenagenda 2013-2020’. Marzano (2007) geeft aan dat het voor de continuïteit en de kwaliteit van het onderwijs belangrijk is dat scholen beschikken over goed opgeleide leraren. De afgelopen jaren is er in het onderwijs vooral de nadruk gelegd op wat er nog niet goed ging. Deze aanpak is te herkennen aan het kwaliteitsbezoek van onze stichting waar de nadruk is gelegd op de tekorten en verbeterpunten. De kernkwaliteiten van leerkrachten zijn daarmee verwaarloosd en Hargreaves (in Korthagen & Vasalos, 2007) spreekt zelfs over een gebrek aan respect voor leerkrachten. De professionele leerkracht en de professionele school staan volop in de aandacht. Onderzoek van Van den Berg & Vandenberghe (1999) toont het belang van een afstemming tussen de professionele ontwikkeling van leerkrachten en de organisatieontwikkeling van de school aan. Deze conclusie komt overeen met mijn constatering dat eerdere teamscholing op het gebied van instructie een onvoldoende bestendige impact heeft gehad. Het ministerie van OCW (2013) onderschrijft in de voortgangsrapportage lerarenagenda dat het belangrijk is dat er wordt geluisterd naar de inbreng, ideeën en verhalen van leerkrachten. Het slagen van innovatieprocessen hangt samen met de mate van belevingen, betrokkenheid en vaardigheden van leerkrachten en schoolleiding (Platform Onderwijs2032, 2016). Dat impliceert een toename van het ‘Rijnlandse’ denken waarbij men uitgaat van de kracht van het collectief en een langetermijnvisie, in plaats van het Anglo-Amerikaanse model waarbij het individu en een kortetermijnvisie centraal staan (Bakker, Evers, Hoven, Snelder & Weggeman, 2005). Collectief leren vindt plaats in een lerende organisatie en wordt in de volgende paragraaf beschreven (Lieskamp, 2013).

2.2 Collectief leren

In het Nationaal Onderwijsakkoord (ministerie van OCW, 2013) beschrijft men dat kwaliteitscultuur de basis is van de professionaliteit binnen scholen. In een lerende organisatie leren mensen zowel individueel als samen waardoor nieuwe vaardigheden worden aangeleerd en toegepast en de organisatie beter gaat functioneren. De verbinding tussen de vaardigheden en de gezamenlijke visie is daarbij cruciaal (Senge, in Lieskamp, 2013). Een gemeenschap waar een collectieve reflectie is, door de samenwerking tussen leerkrachten en schoolleiding, draagt bij aan verbetering van het werk in de klas en in de school (Platform Onderwijs2032, 2016). Deze professionele leergemeenschap (Verbiest, 2003; Mentink, 2014; Lieskamp, 2013) behoort een aantal kernelementen te bevatten: gedeelde normen en waarden, een gedeelde visie, collectieve verantwoordelijkheid voor het onderwijs in de school, reflectie, samen ontwikkelen waarbij motivatie, betrokkenheid, werkplezier en het stimuleren van collectief en individueel leren centraal staan (Kerpel, 2014;

Ros, Van den Bergh, & Timmermans, 2018). Bij het vormgeven van een professionele leergemeenschap zijn collectieve leercompetenties en kenmerken van de situatie waarin wordt gewerkt en geleerd belangrijke condities voor collectief leren (Verbiest, 2003). In mijn huidige onderwijspraktijk is gebleken dat eerdere teamscholing op het gebied van instructie een onvoldoende bestendige impact heeft gehad. Het is mijn intentie een verbinding tussen de visie en de werkwijze te laten ontstaan door aandacht te geven aan een gemeenschappelijke visie op het gebruik van EDI bij de kleuters (Senge, in Lieskamp, 2013). Daarmee betracht ik te voorkomen dat de leerkrachten zich gedwongen voelen om met het EDI-model te werken.

De wijze waarop leerkrachten professioneel leren bij een innovatie wordt in de volgende paragraaf beschreven.

2.3 Professioneel leren van leerkrachten bij een innovatie

Iedere vorm van leren moet volgens Stevens (in Van der Bolt, 2006) voldoen aan de drie basisbehoeften van mensen: behoefte aan autonomie, competentie en relatie. Dat houdt voor een innovatie in dat ik, als de begeleider, rekening wil houden met de betekenis die de innovatie voor de leerkracht heeft, de wijze waarop deze betekenis aanzet tot experimenteren, tot onderzoeken en handelen, en de mate waarop de innovatie verbindt en leidt tot samenwerking (Van der Bolt, 2006). Wanneer de leerkrachten zich bewust zijn van hun diepere lagen, kan men de betrokkenheid en onzekerheid relateren aan de identiteit en overtuigingen. Er ontstaat een ontwikkeling van binnenuit (Korthagen, 2007).



Figuur 1: Het ui-model naar Korthagen & Vasalos, 2007,
<http://www.ecent.nl/servlet/supportBinaryFiles?referenceId=2&supportId=2304>

Binnen dit onderzoek is het van belang dat de leerkrachten de subjectieve onderwijstheorie bijstellen waardoor er verandering in onderwijsgedrag kan plaatsvinden (Kelchtermans, 2012). Transformatief leren kan richting geven aan een verandering (Van den Berg & Vandenbergh, 1999). Reflectie is daarbij van belang aangezien transformatief leren gericht is op het onderzoeken van wat tot nu toe vanzelfsprekend leek waardoor oude ideeën ontzenuwd worden en nieuwe ideeën ontwikkeld. Diepgewortelde betekenisgeving wordt beetje bij beetje vervangen door een andere betekenisgeving (Bolhuis, 2012). Wanneer deze professionalisering tot verhoogde professionaliteit leidt is dit volgens Verbiest (2003) te herkennen aan kwalitatieve veranderingen in opvattingen, waarden en gedragingen.

Door aandacht te hebben voor persoonlijke meningen, vakmanschap, opvattingen en overtuigingen (Van den Berg & Vandenbergh, 1999; Platform Onderwijs2032, 2016) beoog ik

een bijdrage te leveren aan de professionalisering van de leerkrachten. Estarippa, (in Ruijters & Simons, 2015) beschrijft dat gedeelde toekomstbeelden kunnen bijdragen aan de bereidheid van de leerkrachten om te onderzoeken hoe de onderwijskwaliteit er werkelijk voorstaat, om de dialoog aan te gaan en in de discussie verschillende standpunten te leren kennen en te analyseren.

Samengevat geven de voorbeelden aan dat professioneel leren een continue proces is van het aangaan van de dialoog, de onzekerheid over het eigen handelen en het reflecteren op eigen handelen om te komen tot nieuwe gedragingen.

2.4 Leidinggeven aan innovatie

De vaart waarin de huidige maatschappij verandert en zich ontwikkelt vraagt zowel om een leiderschapsstijl die adequaat omgaat met mensen en met innovaties (Paffen, 2011) als om een leiderschapsstijl die tegemoet komt aan het Rijnlandse denken waarbij het collectief centraal staat (Bakker, Evers, Hoven, Snelder & Weggeman, 2005). Leiderschap is een sociaal proces omdat het naar mensen verwijst (Boonstra, 2018; Paffen, 2011). Het is de interactie tussen degene die de leiding neemt en degenen die bereid zijn te volgen. Het delen van ambities, doelen en dromen realiseren staat centraal. Door samen met anderen gestalte te geven aan een visie, samen te werken en gezamenlijk de toekomst vorm te geven, is volgens Boonstra (2018) leiderschap niet gebonden aan de formele positie. Een leider kan eraan bijdragen dat iedereen de leiderschapsrol op zich leert nemen. Bij transformationeel leiderschap is leiderschap ook niet per definitie verbonden aan formele leiderschapsrollen (Leithwood, in Van den Berg & Vandenberghe, 1999). Transformationeel leiderschap beoogt juist de betrokkenheid en bekwaamheid van leerkrachten te verhogen.

Meerdere onderzoeken tonen aan dat een transformationeel leider de participatie, betrokkenheid en bekwaamheid van de leerkrachten stimuleert en dat deze benadering resulteert in een ontvankelijke en innovatieve omgeving waar de motivatie van de leerkrachten om initiatief te nemen in hun werk verhoogt (Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Northouse, 2010; Van Engelen & Vinkenburg, 2005; Boonstra, 2018; Verbiest, 2010; Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink (2012).

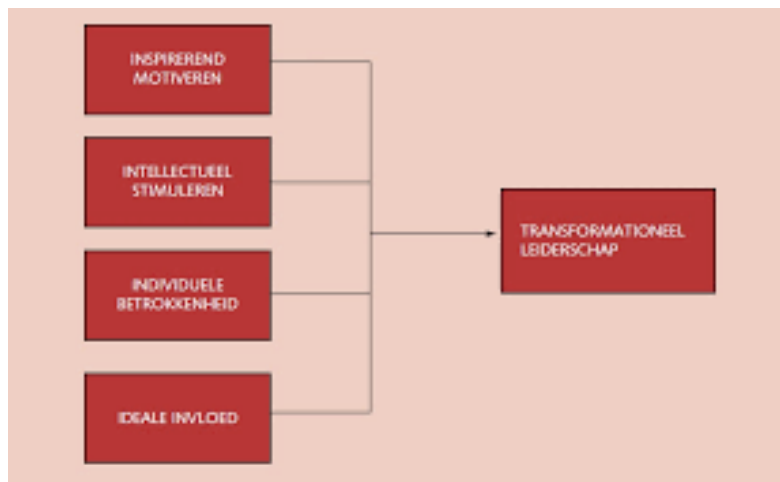
Hulsbos et al. (2012) beschrijven in hun reviewstudie ten aanzien van transformationeel leiderschap ook een aantal tekortkomingen. Ten eerste wordt er teveel waarde gehecht aan de invloed van individuele leiders. Leiderschap wordt niet als een individuele eigenschap gezien. Ten tweede wordt er beschreven dat men het belang van wederkerigheid over het hoofd ziet. Een leider beïnvloedt niet alleen de volger. Ten derde zijn er situationele factoren die ertoe bijdragen dat de invloed op de volgers nooit gelijk is, iets waar transformationeel leiderschap wel vanuit gaat.

Uit de onderzoeken van Leithwood (in Van den Berg & Vandenberghe, 1999) komen zes kenmerken van transformationeel leiderschap naar voren die bijdragen aan de participatieve wijze van professioneel leren en veranderen:

- Een visie creëren waarmee leerkrachten worden geïnspireerd.
- Gezamenlijke doelen stellen wat bijdraagt aan samenwerking.
- Hoge verwachtingen hebben over het leveren van goed onderwijs.

- Adequate werkwijzen die afgeleid zijn van de doelen en bijdragen aan het gevoel van competentie.
- Intellectueel stimuleren waardoor er een kritische reflectie plaatsvindt en leerkrachten de noodzaak van de verandering inzien en vormgeven.
- Respect en begrip voor de gevoelens, behoeften en ideeën van leerkrachten.

Bass (in Paffen, 2011) heeft transformationeel leiderschap in een vier I-en- model (figuur 2) uitgewerkt waarbij de transformationeel leider over vier kwaliteiten moet beschikken:



Figuur 2. Kenmerken van transformationele leiders, ofwel het vier I-en-model (Paffen,2011)

- Inspirerend motiveren (Inspirational motivation): de mate waarin de leider begrijpelijk en overtuigend communiceert.
- Intellectueel stimuleren (Intellectual stimulation): volgers stimuleren en uitdagen om creatief te zijn.
- Individuele betrokkenheid (Individualized consideration): de leider heeft aandacht voor het individu. De leider is ondersteunend, zorgt voor een faciliterend klimaat, adviseert en coacht om de groei van de volgers te bevorderen.
- Ideale invloed (Idealized Influence): de charismatische factor. Door bewondering en waardering is de leider een rolmodel voor de volgers.

Ros, et al. (2018) hebben onderzocht welke mogelijke interventies een leider kan hanteren om enerzijds onderzoeksmatig werken te bevorderen en anderzijds de professionele dialoog te stimuleren. De uitgewerkte voorbeeldvragen en uitspraken zijn onder te verdelen in zes typering: openstaan voor perspectieven, reflecteren, analyseren, onderbouwen van standpunten, elkaar feedback geven en kennis benutten van buiten.

Tussen de besluitvorming en het handelen naar het besluit is in de klassenpraktijk een verschil te zien bij de instructie. Door te laten zien dat ik vertrouwen heb in ieders mogelijkheden, met elkaar de dialoog aan te gaan en concrete feedback te geven, kunnen veranderingen in opvattingen, waarden en gedragingen ontstaan (Verbiest, 2003; Ros, et al. 2018) en is er mogelijk sprake van een eenduidige didactiek.

Samengevat is het van belang dat de transformationele leider bottom-up werkt, motiveert, inspireert, stimuleert, individuele betrokkenheid toont en invloed uitoefent op een charismatische wijze. Een innovatie kan plaatsvinden wanneer de leider zorgt voor vertrouwen en veiligheid. De vaardigheden van de transformationele leider zijn daarbij bepalend.

2.5 Expliciete Directe Instructie in groep 1-2 van het montessorionderwijs

Uit het advies van het Platform Onderwijs 2032 blijkt dat in onderwijskringen het competentiegericht leren en het nieuwe leren belangrijk zijn (Oonk, 2016). Het constructivisme, waar het montessori-onderwijs op gebaseerd is, gaat uit van de leerling die zijn ontwikkeling steeds meer vanuit zichzelf stuurt, waarbij hij zijn eigen kennis voortbouwt op basis van eerdere leerprocessen. Binnen het constructivisme en binnen onze school wordt meer ingespeeld op houding, zelfstandigheid en samenwerking dan op meetbaarheid van competenties. Onderzoek door Van der Werf (in Oonk, 2016) en Hattie (2012) tonen aan dat leerkracht gestuurde instructie effectiever is dan zelfstandig leren. Zowel Creemers (in Oonk, 2016) als Hollingsworth & Ybarra (2015) geven aan dat concrete leerdoelen leiden tot een effectiever leerproces en betere leerresultaten. Er zijn modellen ontwikkeld (Kramer & Wildeboer, 2017; Hollingsworth & Ybarra, 2015) om de leerstof succesvol aan te leren aan zowel de sterke, gemiddelde als risicoleerlingen. Deze didactische modellen kenmerken zich door:

- Basiskennis en basisvaardigheden op een krachtige wijze ontwikkelen.
- Aansluiten op het individuele tempo van de leerlingen.
- Duidelijke doelen stellen.
- Een heldere leerstofopbouw waarbij in duidelijke consistente taal de leerkracht nieuwe begrippen of strategieën uitlegt.
- Betrokkenheid, interactie en feedback geven.

Deze modellen komen overeen met de 'viertrapsles' van Montessori (NMV, 2016). Daarbij moet de opmerking geplaatst worden dat dit een individuele instructie omvat waarbij op de behoeften van de leerling wordt ingegaan en niet op het gestructureerde schoolse leren.

Het onderzoek van Hamerslag, Oostdam & Tavecchio (2015) toont aan dat we kritisch moeten zijn op de trend om leerlingen op steeds jongere leeftijd te confronteren met een schoolse benadering. Veel jonge leerlingen zijn nog niet toegerust voor het gestructureerde schoolse leren. Koning (z.d.) keert zich in zijn blog op Pravoo.com duidelijk tegen de didactiek van expliciete directe instructie. Het ontnemt de kleuter het ontdekkende, inzichtelijke leren en draagt bij aan een leerkracht die grote hoeveelheden instructie geeft in plaats van aansluit op de ontwikkeling.

Aangezien uit het kwaliteitsonderzoek is gebleken dat doelformulering en feedback aandacht behoeft, is het voor onze montessorischool noodzakelijk om de eigen visie over groepsinstructie eens kritisch te bekijken (Stefels & Rubinstein, 2007) en na te denken hoe EDI zich tot kleuteronderwijs en de 'viertrapsles' van Montessori verhoudt. Er dienen daarbij concrete vaardigheden en gedragskenmerken te worden geformuleerd waarbij helder is wat er van de leerkracht wordt verwacht en op welke manier.

2.6 Spellingonderwijs in groep 1-2

De taalontwikkeling neemt in het onderwijs een belangrijke plaats in. De taalontwikkeling van kleuters hangt samen met de ontwikkeling van het leren lezen en spellen in groep 3 en hoger. Het belang van fonemisch bewustzijn en actieve letterkennis is daarbij al vaker aangetoond (Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017). Een kleuter moet de klanken in combinatie met de letters spelenderwijs kunnen oefenen. Daarnaast is het voor de leerkracht een signaal wanneer de leerling moeite heeft met de benoemingssnelheid van klanken of woorden. De leerkracht kan preventief werken door de leerling niet alleen te volgen, maar de ontwikkeling te sturen door gebruik te maken van expliciete instructie (Bogers, 2017).

2.7 Aanpak van de begeleider

In dit onderzoek kies ik voor een transformationele aanpak met een participerende stijl (Remmerswaal, 2015) van begeleiden omdat deze vorm van leiderschap zich kenmerkt door aandacht voor persoonlijke meningen, vakmanschap, opvattingen en overtuigingen (Paffen, 2011). Door de bottom-up benadering waarbij inbreng en wederkerigheid van belang is, wil ik de leerkrachten bij de onderwijsvernieuwing betrekken, motiveren, stimuleren en professionele groei bevorderen (Paffen, 2011; Platform Onderwijs2032, 2016) en daarmee bijdragen aan een mogelijke verbetering van de opbrengsten en prestaties. De feedback- en dialoogvragen van Ros, et al. (2018) geven richting aan de vaardigheden en gedragskenmerken die van mij als leider worden verwacht.

2.8 Samenvatting

Samenvattend blijkt uit de theoretische verdieping dat professioneel leren van leerkrachten ontwikkeld kan worden in een lerende organisatie. Uit onderzoek blijkt dat transformationele leiders een rol spelen bij de vormgeving van een lerende organisatie en zodoende bijdragen aan het bevorderen van het leren van leerkrachten. Wanneer een transformationele leider zorgt voor vertrouwen, veiligheid, rekening houdt met de betekenis van de innovatie voor de leerkrachten, aanzet tot onderzoeken en handelen, zorg draagt dat de innovatie verbindt en tot samenwerking leidt, kan een innovatie slagen (Van der Bolt, 2006). De professionele houding en vaardigheden van leerkrachten kunnen, ten opzichte van de uitvoering van EDI bij kleuters binnen de didactiek van de spelling, ontwikkeld worden indien de transformationele leider de leerkrachten motiveert, stimuleert, betrokkenheid toont en invloed uitoefent. Dus beschikt over de kwaliteiten van het vier I-en- model (figuur 2). Het inzetten van gedeelde toekomstbeelden kunnen bijdragen aan de bereidheid van de leerkrachten om te onderzoeken hoe de onderwijskwaliteit er werkelijk voorstaat, de dialoog aan te gaan en in de discussie verschillende standpunten te leren kennen en te analyseren (Estariippa, in Ruijters & Simons, 2015).

Als begeleider tracht ik de leerkrachten door het stellen van transformationele vragen, feedback en dialoogvragen, uit te dagen kritisch over zowel het EDI model bij kleuters als hun didactisch handelen, na te denken.

2.9 Onderzoeksvraag en deelvragen

De onderzoeksvraag is gericht op welke bijdrage transformationeel leiderschap kan leveren aan het verbeteren van het didactische handelen van de leerkrachten van groep 1-2. Om te weten in welke mate de door mij toegepaste interventies, behorende bij transformationele leiderschap, van invloed zijn op het verbeteren van het didactisch handelen van de leerkrachten is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Onderzoeksvraag

Hoe kan ik, als intern begeleider, middels transformationeel leiderschap, een bijdrage leveren aan de professionalisering van de leerkrachten van groep 1-2 ten aanzien van expliciete directe instructie bij de groepslessen spelling?

Deelvraag 1

Ben ik in staat om de leerkrachten te motiveren, te stimuleren, te betrekken en een rolmodel te zijn?

Deelvraag 2

Verbetert de professionele aanpak van de leerkrachten ten aanzien van expliciete directe instructie door transformationeel leiderschap?

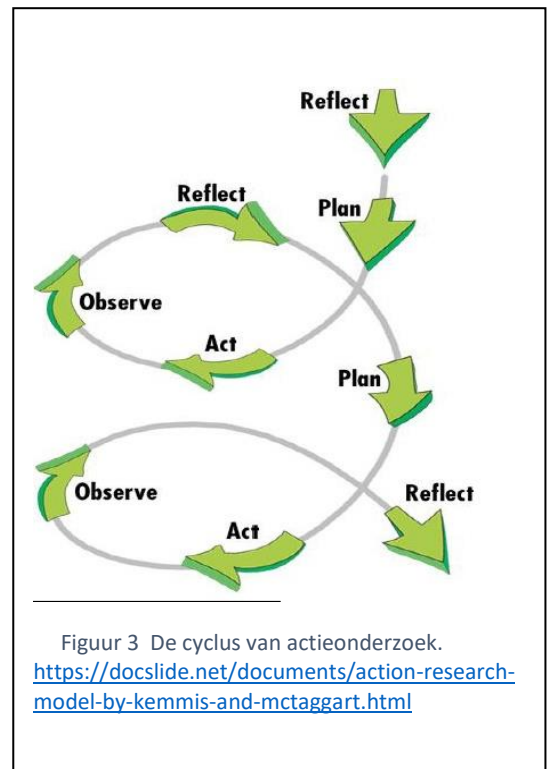
In hoofdstuk 3 wordt toegelicht op welke wijze de transformationele begeleiding bij het implementeren van de expliciete directe instructie bij de groepslessen spelling wordt vormgegeven.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoekstrategie

In dit onderzoek is gekozen voor een actieonderzoek. Dit actieonderzoek richt zich op het leren van elkaar en het verbeteren van de onderwijspraktijk (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2016). Het draagt zowel bij aan vernieuwend handelen van de leerkrachten in de onderwijspraktijk als aan de professionele ontwikkeling van de onderzoeker (Ponte, 2012). Zowel de onderzoeker als de andere deelnemers leren van de innovatie. In mijn rol als onderzoeker wil ik mijn begeleidingsvaardigheden verbeteren door kritische te reflecteren op mijn handelen. Dit kan mogelijk een bijdrage leveren aan het verbeteren van de didactische vaardigheden van de leerkrachten. Dit onderzoek is gericht op een proces van cyclisch gezamenlijk leren en het doorlopen van een actiecyclus waardoor er verandering en vernieuwing kan ontstaan (Ponte, 2012; De Lange et al., 2016). Dit vraagt van mij flexibel om te gaan met actuele situaties (Carr & Kemmis in De Lange et al., 2016). Het model van Carr & McTaggart (figuur 3) brengt het cyclische karakter in beeld en is een hulpmiddel om structuur te brengen in het onderzoek (Costello in De Lange et al., 2016).

In iedere fase van het onderzoek zijn gegevens verzameld en op basis van deze feitelijke informatie en door feedback van de leerkrachten heb ik meer inzicht verkregen in mijn transformationele vaardigheden. Aan de hand van de verzamelde data en de daaruit volgende conclusies, heb ik telkens de volgende stappen gezet ten aanzien van het professionaliseren van mijn transformationele vaardigheden. De verzamelde empirische gegevens zijn in iedere fase van het onderzoek besproken en gedeeld met de betrokkenen (Ponte, 2012). Om de participatie en betrokkenheid van de leerkrachten te stimuleren is na de oriëntatie op het didactisch handelen van de leerkrachten, in de bouwvergadering, gezamenlijk een verbeterplan opgesteld, uitgevoerd en geëvalueerd. In de daarna volgende klassenconsultatie is het didactisch handelen van de leerkrachten ten aanzien van EDI geobserveerd en met de leerkrachten individueel besproken. In de daarop volgende bouwvergadering heeft het geobserveerde didactisch handelen ertoe geleid dat de leerkrachten met elkaar de dialoog zijn aangegaan, er (herziende) gezamenlijke doelen zijn besproken en er een (herziend) verbeterplan is opgesteld.



3.2 Respondenten

Dit actieonderzoek is gericht op een innovatie en een verbetering van de onderwijspraktijk. Dat is alleen mogelijk wanneer er met de leerkrachten van groep 1-2 wordt samengewerkt. Er zullen vier leerkrachten (de leerkrachten van groep 1-2) meewerken aan dit onderzoek. Als onderzoeker en als intern begeleider neem ik ook deel aan het onderzoek. Het is binnen dit onderzoek van groot belang dat ik, in de rol van intern begeleider en onderzoeker, kritisch reflecteer op mijn handelen met behulp van de feedback van de leerkrachten. De dialoog aangaan met de leerkrachten, kan bijdragen aan vernieuwde inzichten en kan leiden tot een verbetering van mijn begeleidingsvaardigheden en tot een verbetering van het didactisch handelen van de leerkrachten (Ponte in De Lange et al., 2016). In deze dialoog kan ik de leerkrachten kritisch reflectieve vragen stellen en ze te motiveren om zelf op zoek te gaan naar 'bewijs' voor hun veronderstellingen (McAteer in De Lange et al., 2016). Binnen dit onderzoek dragen critical friends bij aan reflectie op mijn handelen. De geraadpleegde critical friends hebben verschillende professionele achtergronden. Hun functies zijn intern begeleider en opleidingskundige. De professionele kennis die ze met mij willen delen dragen bij aan een verdieping van mijn kennis en vaardigheden.

3.3 Onderzoeksmethoden en onderzoeksinstrumenten

3.3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen is er kwalitatieve data verzameld. Passende methoden om kwalitatieve data te verzamelen waren in dit geval: observaties van transformationeel leiderschap met behulp van de video-opnamen, vragen feedback- en dialoogfunctie (Ros, et al., 2018), de gesloten vragenlijst transformationeel leiderschap, een open vraag, een logboek, de kijkwijzer EDI en een membercheck (Baarda, 2014).

Alle deelvragen werden door middel van de instrumenten beantwoord. Zowel bij de gesloten vragenlijsten voor de leerkrachten als de indirecte observatie met behulp van de video-opnamen staan dezelfde vaardigheden van transformationeel leiderschap centraal. Deze kenmerken komen voort uit het vier I-en- model en zijn omgezet in vaardigheden waarover een transformationeel leider behoort te beschikken. Bij ieder kenmerk zijn per bijeenkomst telkens dezelfde 6 tot 7 vragen gesteld. De concrete gedragingen die Paffen (2011) beschrijft zijn het uitgangspunt voor de vragenlijst geweest (bijlage 23 en 24). Bij de vragenlijsten staat de indirecte waarneming van de leerkrachten over mijn leiderschapskwaliteiten centraal. Deze gesloten vragenlijsten vragen weinig tijd van de leerkrachten omdat ze snel te beantwoorden zijn. De kans dat ik uit de lijsten kon aflezen wie ze heeft ingevuld, was aanwezig. De lijsten waren eenvoudig te vergelijken en te verwerken waardoor ik de transformationele interventies voor de volgende bijeenkomst kon bijstellen. Door de vragenlijsten te combineren met de video-opnamen werd de validiteit en de betrouwbaarheid van de gegevens vergroot (Ponte, 2012). De waarnemingen zijn nauwkeurig genoteerd

aan de hand van veldnotities en gecombineerd met de feiten en interpretaties van de vragenlijsten. De twee open vragen waren passend omdat deze mij in de gelegenheid stelden om door te vragen en het de leerkrachten de gelegenheid gaf uitspraken te doen over kennis, ervaringen en overtuigingen, waardoor hun subjectieve waarneming mogelijk bijgesteld kon worden en er een verandering in onderwijsgedrag kon plaatsvinden (Kelchtermans, 2012).

In de volgende paragraaf wordt ieder onderzoeksinstrument uitgewerkt.

3.3.2 Onderzoeksinstrumenten

3.3.2.1 Observatie transformatief leiderschap met behulp van video-opname en daarop ontvangen feedback

De video-opnamen hebben ten doel feedback te geven over toegepaste kenmerken van transformationeel leiderschap en daarmee antwoord te krijgen op deelvraag 1. Om waarde toe te voegen aan de opnamen, zal er bij de analyse gebruik worden gemaakt van veldnotities. Er zal genoteerd worden wanneer kenmerken van het vier I-en- model zichtbaar zijn (Hall in De Lange et al., 2016). De kenmerken zijn onderverdeeld in een viertal subgroepen die gebaseerd zijn op de vier kwaliteiten waarover een leider volgens Bass (1985) moet beschikken: motiveren, stimuleren, betrokkenheid en invloed en komen overeen met de subgroepen van de vragenlijst (bijlage 6, 24). In de kijkwijzer heb ik voor drie items gekozen; niet gezien = rood, gedeeltelijk gezien= geel, gezien= groen. Gedurende de hele vergadering zal de camera op een vaste plek in de ruimte gepositioneerd worden en op mij gericht zijn. Het gedrag en de interacties buiten beeld kunnen de opgenomen beelden verduidelijken (Hall in De Lange et al., 2016). Na het analyseren en bepalen van de interventies ga ik hierover in gesprek met twee critical friends. Door het delen van mijn bevindingen en de ontvangen feedback kan ik onderzoeken of mijn conclusies en vervolgstappen juist zijn.

3.3.2.2 Observatie vragen feedback- en dialoogfunctie met behulp van video-opname en daarop ontvangen feedback

De video-opnamen hebben ten doel mij feedback te geven over toegepaste feedback- en dialoogvragen (Ros, et al., 2018) om daarmee op deelvraag 1 antwoord te krijgen. Er zijn zes interventies: open staan voor perspectieven, reflecteren, analyseren, onderbouwen van standpunten, elkaar feedback geven en kennis benutten van buiten. Er wordt per interventie genoteerd of deze interventie zichtbaar is. Na het analyseren en bepalen van de interventies ga ik in overleg hierover met twee critical friends. Door het delen van mijn bevindingen en de ontvangen feedback kan ik onderzoeken of mijn conclusies en vervolgstappen juist zijn (bijlage 10).

3.3.2.3 Een vragenlijst transformationeel leiderschap

De vragenlijst die wordt gehanteerd is uitgewerkt met behulp van het vier I-en- model (Bass, in Paffen, 2011) en is onderverdeeld in een viertal subgroepen die gebaseerd zijn op de vier kwaliteiten waarover een leider volgens Bass (1985) moet beschikken: motiveren, stimuleren, betrokkenheid en invloed. De vragenlijst wordt driemaal bij alle leerkrachten afgenomen (bijlage 23). De vragenlijst heeft als doel antwoord te krijgen op deelvraag 1 en 2. De subgroepen geven mij na analyse een beeld of er per kenmerk een ontwikkeling zichtbaar is in mijn transformationeel leiderschap. De vragenlijst wordt aan het eind van elke bijeenkomst ingevuld en neemt vijftien minuten in beslag. De score van het eerste meetmoment geeft mij input voor mijn handelen bij volgende bijeenkomst. De data zullen dan ook meteen worden verwerkt en worden vergeleken met de observatie. Aan het einde van het onderzoek worden de scores van de drie meetmomenten naast elkaar gezet in een tabel waardoor het zichtbaar wordt of er verbetering is opgetreden in mijn transformationele vaardigheden. In deze tabel worden zowel de vragen als de scores van de leerkrachten opgenomen. De groene vlakken in de tabel tonen de leerkrachten die het met de vraag eens zijn, geel betekent neutraal en rood betekent oneens. De grijze vlakken geven de afwezigheid van de leerkracht aan. De vier deelnemende leerkrachten zullen steeds respectievelijk als 1, 2, 3 en 4 aangeduid worden (bijlage 12).

3.3.2.4 Open vraag

In de eerste bijeenkomst wordt een 'wondervraag' gesteld (paragraaf 4.1) (Bannink, 2009). Deze beoogt enerzijds richting te geven aan collectieve leercompetenties en anderzijds duidelijkheid te verschaffen over een gedeelde toekomstbeelden (Estariippa, in Ruijters & Simons, 2015). Gedeelde toekomstbeelden kunnen bijdragen aan de bereidheid van de leerkrachten om te onderzoeken hoe de onderwijskwaliteit er werkelijk voorstaat en wat er verbeterd kan worden. In de laatste bijeenkomst wordt een vraag over collegiale consultatie gesteld (bijlage 15). Deze vragen worden in een mindmap weergegeven en geven richting aan het onderzoek.

3.3.2.5 Het logboek

Gedurende het onderzoek wordt er een niet-gestructureerd logboek bijgehouden. Daarin zullen de stappen met de taalspecialist opgenomen worden en de ontvangen feedback van leerkrachten en critical friends worden verwerkt. Door deze informatie kan het onderzoek achteraf gereconstrueerd worden (Ponte in De Lange et al., 2016). De sfeer en opvallende zaken tijdens de video-opnamen worden hierin genoteerd en meegenomen als data (bijlage 17).

3.3.2.6 Het gesloten observatiesysteem: de kijkwijzer Expliciete Directe Instructie

Uit het onderzoek van het kwaliteitsteam kwam naar voren dat de leerkrachten directe instructie op een verschillende manier uitvoeren. Collega's zeggen gebruik te maken van directe instructie maar handelen verschillend (Verbiest, 2003). Om te achterhalen welke strategieën er al goed gehanteerd worden en welke zich nog moeten ontwikkelen zal tijdens dit onderzoek gewerkt worden met een gesloten observatiesysteem: de kijkwijzer expliciete directe instructie (Hollingsworth & Ybarra, 2016). Dit gestructureerde onderzoeksinstrument is opgedeeld in een aantal concrete waarnemingen waardoor het een betrouwbaar instrument is (De Lange et al., 2016). In deze waarnemingen zijn de fasen en kenmerken van de expliciete directe instructie te herkennen. De observatie wordt door een taalexpert en mijzelf uitgevoerd. Door, tijdens het individuele nagesprek, uit te gaan van de al goed gehanteerde strategieën, tonen we vertrouwen in ieders mogelijkheden (Van der Bolt, 2006). Daarnaast zullen we feedback geven op verbeterpunten. De betrouwbaarheid van de data wordt gewaarborgd aangezien de data met iedere leerkracht individueel wordt besproken. Het voorafgaande overleg tussen de taalexpert en mijzelf over de observatie, draagt bij aan triangulatie en kan dilemma's, waarden en normen verhelderen (De Lange et al., 2016). De taalexpert is niet op de hoogte van onderliggende waarden en normen en kijkt objectiever naar de activiteit. Ik kan juist de nuances aanbrengen omdat ik onderdeel van het team ben en ik me tijdens de klassenbezoeken met het kwaliteitsteam al een beeld van de leerkracht heb gevormd. De kijkwijzer heeft als doel antwoord te krijgen op deelvraag 2. Er zijn tien indicatoren van het onderdeel 'instructie' geobserveerd, elf behorende bij 'begeleide inoefening' en drie bij 'algemeen'. Het '-' teken betekent niet waargenomen en is rood gekleurd. Het '/' teken betekent half waargenomen en is geel gekleurd. De 'x' betekent waargenomen (bijlage 13).

3.3.2.7 De membercheck

Binnen een actieonderzoek is de onderwijsrealiteit en het handelen van de leerkrachten niet nauwkeurig voorspelbaar (Ponte, 2012). Om de betrouwbaarheid van de open vraag te vergroten en aandacht te hebben voor wederkerigheid (Hulsbos et al., 2012) wordt in de tweede bijeenkomst een membercheck uitgevoerd (De Lange et al., 2016).

3.4 Kwaliteit van het onderzoek

3.4.1 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Om de betrouwbaarheid van de resultaten te vergroten is er tijdens dit onderzoek vanuit verschillende perspectieven naar de onderzoeksvraag gekeken (Baarda, 2014). De onderzoeksinstrumenten zijn gecombineerd, waarbij het doel telkens was om informatie te verzamelen en om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen (De Lange et al., 2016). De

leerkrachten zijn mede eigenaar van het onderzoeksproces door tussentijdse terugkoppelingen in de vorm van presentaties over het gebruik van EDI bij kleuters en het uitvoeren van een membercheck (De Lange et al., 2016). Door tussentijdse bijstelling is er meer sprake van nauwkeurigheid wat de betrouwbaarheid vergroot. De feedback over de analyse en interpretatie van de opnamen en gegevens door de critical friends kunnen tot een nadere verkenning leiden en dragen daardoor bij aan de betrouwbaarheid en triangulatie.

Om de validiteit te vergroten, werden de vragen uit de vragenlijst en de video-observaties gekoppeld aan het concepten uit het theoretisch kader. Een aantal kernbegrippen dat ten grondslag lag aan de vragenlijst waren: motiveren, stimuleren, betrokkenheid en invloed. Verhelderingsvragen die hierop aansloten hadden ten doel de feedback- en dialoogfunctie te verbeteren en bestonden onder ander uit: “Wat bedoel je precies?”, “Waarom doen we het op deze manier?”, “Hoe heb je het precies aangepakt?” (Ros, et al., 2018). De leerkrachten zijn met een gevalideerd instrument door twee observanten geobserveerd (Hollingsworth & Ybarra, 2015). Overleg over de observaties door de taalexpert en mijzelf vergroten niet alleen de validiteit maar ook de betrouwbaarheid (Ponte, 2012).

3.4.2 Ethiek

In een actieonderzoek is het van belang dat er voor de leerkrachten een samenhang te zien is tussen de handelingen van de onderzoeker en de onderzoeksvraag (Pring in De Lange et al., 2016). Binnen mijn onderzoeksgroep staat samenwerking centraal en is het van belang dat er een klimaat van veiligheid is. Het vraagt van mij, als begeleider, om transparant en duidelijk te handelen (De Lange et al., 2016). Tijdens het onderzoek wordt er door mij gereflecteerd op mijn veronderstellingen, overtuigingen en opvattingen. De leerkrachten oefenen, door hun feedback, invloed uit op de koers van het onderzoek. De critical friends dragen bij aan mijn reflectie door feedback te geven op de data en op uit te voeren vervolgstappen.

Concreet houd ik me aan de volgende afspraken:

- Ik vraag toestemming voor het verzamelen van gegevens aan mijn leerkrachten.
- Ik garandeer vertrouwelijkheid en anonimiteit en ga respectvol met gegevens om.
- Samenvattingen van bijeenkomsten worden voorgelegd aan de leerkrachten.
- Ik houd mij aan het vastgestelde tijdpad en kom mijn afspraken na.
- Ik laat schriftelijk weten dat de video's zijn vernietigd.

3.5 Opbouw, tijdpad en voortgang van het onderzoek

Het onderzoek start na de scholingsbijeenkomst voor het hele team over EDI. Het onderzoekstraject bevat drie fasen.

In de eerste fase is er in de bouwvergaderingen gestart met een verkenning naar een gedroomde toekomst over EDI bij kleuters. Mijn transformationele werkwijze wordt met behulp van een video-observatie en een vragenlijst gemonitord. Op grond van deze gegevens

en de uitwerking van de video-opname van mijn begeleiding volgen interventies voor de volgende bijeenkomst. Na elke bijeenkomst heb ik met twee critical friends overleg over de opnames.

In de tweede fase volgen klassenbezoeken door de taalexpert en mijzelf met behulp van de kijkwijzer EDI. De bevindingen worden met de leerkrachten in een individueel nagesprek gedeeld. In de daarop volgende bouwvergadering wordt op grond van deze informatie besproken of andere leerkrachtvaardigheden wenselijk zijn en wordt een tweede cyclus ingezet. Tijdens deze tweede cyclus pas ik mijn herziende interventies toe. Mijn werkwijze wordt gemonitord met behulp van de vragenlijst en video-opname. De feedback- en dialoog vragen geven richting aan concrete leiderschapsvaardigheden (Ros, et al.,2018).

De toegepaste interventies en opgedane ervaringen komen in de derde fase aan bod.

In de derde en laatste fase van het onderzoek wordt nogmaals de vragenlijst afgenomen en blikken we eventueel terug door middel van een open vraag.

Het tijdpad (bijlage 1) geeft de leerkrachten duidelijkheid en de tijdsinvestering aan.

Omdat dit onderzoek in drie fasen is opgebouwd, zullen de gegevens en conclusies direct aan elkaar worden gekoppeld in drie opeenvolgende hoofdstukken. In hoofdstuk 4 staan de begin data-analyse en de interventies centraal, in hoofdstuk 5 de tussenmetingen en in hoofdstuk 6 worden de eindmetingen en de eindconclusie van de onderzoeksvraag behandeld. In hoofdstuk 7 wordt de onderzoeksvraag beantwoord.

Hoofdstuk 4 Beginmeting: data-analyse, resultaten en conclusie

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden, per onderzoeksinstrument, de data-analyse en resultaten weergegeven in relatie tot zowel deelvraag 1 en 2 (paragraaf 2.9).

Als beginmeting zijn er drie onderzoeksinstrumenten ingezet:

	Onderzoeksinstrument	Tijdstip van afname
1	De 'wondervraag'	Tijdens de bijeenkomst
2	Observatie video-opname van de vaardigheden behorende bij transformationeel leiderschap	Video-opname tijdens de bijeenkomst en analyse na afloop van de bijeenkomst
3	De vragenlijst transformationeel leiderschap	Na afloop van de bijeenkomst

4.2 Data-analyse en resultaten

Het stellen van nieuwsgierige vragen draagt bij aan betrokkenheid en nodigt de leerkracht uit om eigen expertise naar voren te brengen. De resultaten geven richting aan collectieve leercompetenties (De Shazer in Bannink, 2009; Verbiest, 2003). De door mij gestelde 'wondervraag' (bijlage 2) heeft geresulteerd in een mindmap waarop de leerkrachten hun visie op EDI hebben beschreven. De leerkrachten zijn unaniem van mening dat EDI in beperkte mate in de onderbouw toe te passen is. Dit baseren zij op de didactiek van het jonge kind. Een kleuter is geen basisschoolleerling en leert vooral spelenderwijs (Van Esch, 2010). Collectieve leercompetenties bestaan voor de leerkrachten uit het samen voorbereiden van lessen volgens EDI, wat maakt dat er een trio en een duo wordt samengesteld. Drie leerkrachten spreken de wens uit voor collegiale consultatie, één leerkracht heeft daar geen behoefte aan (logboek bijlage 17). Er wordt toch besloten dat we bij elkaar in de klas kijken aan de hand van de kijkwijzer EDI. Daarbij staat het verbeteren van instructievaardigheden centraal en het bespreken van de meerwaarde van EDI.

De video-opname en veldnotities (bijlage 6 en 7) behorende bij de transformationeel leiderschap (Hall in De Lange et al., 2016) tonen de mate van toegepast transformationeel leiderschap behorende bij het vier I-en-model (Bass, 1985) aan. Bij de veldnotities is te zien dat ik de kenmerken van 'betrokkenheid' niet toepas. Ik benoem geen emotie, ik vraag niet na over onderliggende drijfveren met betrekking tot collegiale consultatie en zorg er niet voor dat de leerkrachten zich alleen op spelling richten. Ik gebruik onvoldoende oplossingsgerichte vragen. Bij het deelkenmerk 'motiveren' worden drie van de zes kenmerken waargenomen. Drie motiverende transformationele kwaliteiten worden door mij niet gezien, te weten: 'Ik laat mijn collega's hoge doelen en verwachtingen formuleren', 'Ik luister en vat samen', 'Ik vraag na of iedereen mij heeft begrepen en vraag tips en tops'. Bij het deelkenmerk

‘stimuleren’ worden drie van de zes deelkenmerken waargenomen. ‘Het tonen van nieuwsgierigheid wordt door mij niet waargenomen en ‘Het discussiëren bij een aanname’ wordt gedeeltelijk waargenomen. Bij het deelkenmerk ‘ invloed’ worden er drie van de vier kenmerken waargenomen en moet ik meer aandacht besteden aan het navragen waar we samen aan willen werken.

De analyse van de vragenlijst ‘transformationeel leiderschap’ , waarbij dezelfde onderverdeling is gehanteerd als bij de video-opname (vier I-en-model), toont hoe de leerkrachten de kenmerken van transformationeel leiderschap op de schaal scoren (bijlage 12).

Bij de transformationele kwaliteit ‘motiveren’ hebben de leerkrachten vijf van de zeven kenmerken gescoord met ‘mee eens’. Ik praat optimistisch over wat er moet gebeuren, ik communiceer over hoge doelen en verwachtingen, en ik heb vertrouwen in het bereiken van de doelen. Ik ben geloofwaardig, baseer mij op feiten, gegevens en informatie en laat mijn waardering over hun inzet laat blijken. Drie leerkrachten staan neutraal ten opzichte van het navragen wat er beter kan in een presentatie. Eén leerkracht staat neutraal ten opzichte van de vraag: ‘Olga laat mij aangeven hoe doelen bereikt kunnen worden’.

Bij de transformationele kwaliteit ‘stimuleren’ zijn drie van de zes kenmerken gescoord met ‘mee eens’. De leerkrachten zijn het ermee eens dat ik vertrouwen toon in het probleemoplossend vermogen van mijn collega’s, dat ik nieuwsgierigheid, leergierigheid toon, en dat ik aanmoedig om ideeën uit te wisselen en daarop voort te bouwen. Eén leerkracht geeft aan dat ik, als transformationeel leider, niet uitdaag om aannames ter discussie te stellen en problemen vanuit verschillende perspectieven te bekijken. De andere twee leerkrachten geven dit wel aan. Waar twee leerkrachten het ermee eens zijn dat ik de verantwoordelijkheid bij alle leerkrachten leg, antwoordt één leerkracht ‘neutraal’.

Bij de transformationele kwaliteit ‘betrokkenheid’ zijn drie van de zes kenmerken gescoord met ‘mee eens’. De leerkrachten zijn het ermee eens dat ik wil bijdragen dat zij beter worden in hun werk, dat ik adviezen en coaching geef wanneer zij daarom vragen en dat ik in hen geloof en eraan bijdraag om hun potentieel te ontwikkelen. Leerkracht 1 staat neutraal ten opzichte van twee vragen: ‘Olga toont oprecht interesse in mijn welzijn, Olga geeft feedback waar ik iets mee kan’. Twee leerkrachten staan neutraal ten opzichte van de vraag ‘ Olga begrijpt mijn emoties en benoemt die’.

Bij de transformationele kwaliteit ‘invloed uitoefenen’ zijn vier van de vijf kenmerken gescoord met ‘mee eens’. De leerkrachten zijn het ermee eens dat uit wat ik zeg en laat zien ik mijn principes laat blijken, dat ik consistent, voorspelbaar en betrouwbaar ben en dat ik optimisme over de toekomst bevordert. Leerkracht 1 is neutraal ten opzichte van een ‘samen’ gevoel. De twee andere leerkrachten beantwoorden deze vraag met ‘mee eens’.

4.3 Conclusie

Uit de antwoorden van de vragenlijst, de video-analyse en de veldnotities blijkt dat er vooral bij het aspect ‘stimuleren’ en ‘betrokkenheid’ niet hoog op de schaal is gescoord. De analyse van de video-opname toont aan dat ieder deelkenmerk voor verbetering vatbaar is: meer betrokkenheid tonen, beter samenvatten, meer nieuwsgierigheid tonen, hoge verwachtingen stellen (Bass, 1985). Het valt me tijdens de video-analyse op dat ik bij de eerste bijeenkomst

veel aan het woord ben. Ik richt mij vooral op het stimuleren en het overtuigen van mijn collega's voor het EDI model en op het belang van samenwerking. Oplossingsgerichte vragen stel ik gedeeltelijk. Ik ben niet gericht op emoties, vooronderstellingen en aannames (logboek bijlage 17). Het was krachtiger geweest wanneer ik na de bijeenkomst apart met leerkracht 2 een gesprek had gevoerd om na te vragen waar haar antipathie tegen collegiale consultatie vandaan komt en wat ze van mij nodig heeft om zich wel prettig te voelen bij collegiale consultatie. Daarnaast had ik tijdens de bijeenkomst aan de leerkracht die aangaf "geen EDI" (veldnotitie bijlage 7) de vraag kunnen stellen wat het maakt dat ze er wel in een grote groep mee heeft ingestemd.

De theorie (paragraaf 2.4) laat mij inzien dat ik niet voldoe aan de kwaliteiten van een transformationeel leider. Transformationeel leiderschap draagt bij aan professioneel leren wanneer ik, als transformationeel leider, vragen stel die de leerkrachten motiveert om op zoek te gaan naar 'bewijs' voor hun veronderstellingen met betrekking tot EDI en kleuters. Daarnaast moet ik meer betrokkenheid tonen en mijzelf afvragen welke invloed mijn handelen op hen kan hebben.

Tijdens de volgende bijeenkomst ga ik:

- Duidelijk het doel van de bijeenkomst aangeven.
- Na afloop van de bijeenkomst vragen wat beter kan en wat al goed gaat.
- Vragen stellen waardoor aannames ter discussie worden gesteld.
- Vragen stellen die bijdragen aan het bespreken van een probleem vanuit meerdere perspectieven.
- Stimuleren van samenwerking.
- Stimuleren van de inbreng van literatuur door de leerkrachten.
- Zorgen voor een 'samen' gevoel.
- Interesse tonen, emoties van leerkrachten benoemen en feedback geven.

4.4 Interventies voor de volgende bijeenkomst

Tijdens de tweede bijeenkomst ga ik de voorbeeldvragen uit de feedback- en dialoogfunctie in de werkgroepen inzetten (Ros, et al., 2018).

Deze concrete voorbeeldvragen kunnen ertoe bijdragen dat ik vaardiger word in het bewust stellen van kritisch reflectieve vragen. Bij de analyse van de video-opname kan, met behulp van veldnotities, onderzocht worden of de ingezette interventies zijn toegepast.

Beknpte Interventies voor bijeenkomst twee (bijlage 4).

- Ik geef op de agenda het doel van de vergadering aan. - Ik vraag na afloop tips en tops over de bijeenkomst te geven. - Ik maak gebruik van voorbeeld vragen.
- Ik laat de leerkrachten relevante literatuur zoeken. - Ik zorg voor werkvormen waarbij leerkrachten met elkaar in dialoog gaan. - De samenvatting is oplossingsgericht en bestaat uit de woorden: we denken..., we kiezen....., we doen.....

Kijkwijzer EDI

De klassenbezoeken die plaatsvinden voor de volgende bijeenkomst kunnen de leerkrachten duidelijkheid geven over de nog te verbeteren groepsinstructie. Deze verbeterpunten kan ik in mijn interventies meenemen door probleemoplossend gedrag te stimuleren (Van den Berg & Vandenbergh, 1999) en hoge verwachtingen uit te spreken over goed onderwijs.

Membercheck

Bij de tweede bijeenkomst zal er een membercheck plaatsvinden waarbij de uitwerking van de mindmap met de wondervraag centraal staat. Deze membercheck draagt bij aan de betrouwbaarheid van de gegevens uit de mindmap.

Hoofdstuk 5 Tussenmeting: data-analyse, resultaten en conclusie van de toegepaste interventies

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt mede onderzocht wat de resultaten zijn van de gehanteerde interventies van de feedback- en dialoogfunctie (Ros, et al., 2018).

Per onderzoeksinstrument worden de data- analyse en resultaten weergegeven in relatie tot deelvraag 1 en 2 (paragraaf 2.9). Op grond van de resultaten en conclusies heb ik de interventies voor de volgende bijeenkomst bepaald en bijgesteld.

Als tussenmeting zijn er vijf onderzoeksinstrumenten ingezet:

	Onderzoeksinstrument	Tijdstip van afname
1	De Kijkwijzer EDI	Voor de bijeenkomst
2	Membercheck	Tijdens de bijeenkomst
3	Observatie video-opname vaardigheden behorende bij transformationeel leiderschap	Video-opname tijdens de bijeenkomst en analyse na afloop van de bijeenkomst
4	Observatie van de vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie	Video-opname tijdens de bijeenkomst en analyse na afloop van de bijeenkomst
5	De vragenlijst transformationeel leiderschap	Na afloop van de bijeenkomst

5.2 Data-analyse en resultaten

In deze paragraaf worden de kijkwijzer EDI en de membercheck apart besproken. Zij kunnen niet met elkaar vergeleken worden aangezien ze eenmalig zijn ingezet maar wel richting geven aan het onderzoek.

5.2.1 Kijkwijzer EDI

Voorafgaand aan de tweede bijeenkomst zijn de leerkrachten met de Kijkwijzer EDI geobserveerd tijdens een klassenconsultatie door de taalexpert en mijzelf (bijlage 13, 20). Voor betrouwbaarheid van de gegevens is de Kijkwijzer EDI eerst door zowel de taalexpert als mijzelf ingevuld en zijn deze naderhand met elkaar vergeleken. Uit deze vergelijking blijkt dat wij beiden geconstateerd hebben dat alle leerkrachten zich moeten bekwamen in de vaardigheid 'de leerlingen de leerstof laten verwoorden en procesgerichte feedback geven' en 'het expliciet weergeven van hoge verwachtingen'. Eén leerkracht moet zich daarnaast ook bekwamen in 'het uitspreken van een lesdoel' en het stellen van 'conceptvragen'. Eén andere

leerkracht moet zich daarnaast bekwamen in het klassenmanagement waaronder het vormgeven van een taakgerichte werksfeer. De resultaten zijn na het klassenbezoek door de taalexpert en mij individueel met de leerkrachten besproken en daarna gedeeld met alle leerkrachten. Alle leerkrachten ontvangen de feedback positief en willen aan de gegeven aandachtspunten werken.

5.1.2 Membercheck

Tijdens de membercheck geven de leerkrachten aan dat ik de mindmap (bijlage 2) goed heb geïnterpreteerd en samengevat. De leerkrachten willen EDI van en met elkaar leren door samen lessen fonologie en rekenen voor te bereiden en de lessen bij elkaar in de klas te bekijken (collegiale consultatie). Zij vinden het van belang dat onze conclusie met het team wordt gedeeld. Deze samenvatting is door mij aan de directie gegeven en zal op de laatste teamvergadering van het jaar worden besproken (bijlage 21). Alleen wordt er aangegeven dat er een verandering moet komen met betrekking tot EDI en rekenen, aangezien we in deze bijeenkomst geconcludeerd hebben allen te werken aan de lessen spelling.

5.1.3 Video-opnamen transformationeel leiderschap, observatie van de vragen behorende bij de feedback-en dialoogfunctie en de vragenlijst transformationeel leiderschap

De resultaten van de video-opnamen en veldnotities (bijlage 6 en 7) behorende bij transformationeel leiderschap uit de eerste bijeenkomst zijn vergeleken met de resultaten uit de tweede bijeenkomst (bijlage 8). De korte veldnotities geven aan wanneer deelkenmerken zichtbaar zijn. Bij de analyse van de tweede video-opname zijn alle kenmerken van transformationeel leiderschap waargenomen. De video-opname en veldnotities tonen dat ik gebruik maak van de verkregen informatie uit de kijkwijzer EDI. Ik laat de leerkrachten vertellen wat er al goed gaat. De twee leerkrachten die samen rekenlessen voorbereiden geven aan dat er veel conceptvragen in één les zitten. Ze willen zich ook alleen op fonologie richten. Ruimte geven aan eigen inbreng van de leerkrachten in bijeenkomst één, leidt nu tot het besluit om allen alleen aan fonologie te werken. De leerkracht die in de vorige bijeenkomst aangaf liever niet mee te werken aan collegiale consultatie, is niet onwelwillend wanneer ik de vraag voorleg: “We hebben toen gezegd dat we bij elkaar willen kijken, ik heb daar tijd voor vrijgemaakt, is dat een volgende stap die we willen nemen?”

De resultaten van de video-opname van vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie (bijlage 10, 11A) komen overeen met de analyse van de video-opname transformationeel leiderschap (bijlage 8). Ze tonen een open houding, het toepassen van kennis, het onderbouwen van standpunten, analyseren van vragen en reflecteren op huidige werkwijze. De resultaten van de vragenlijst transformationeel leiderschap (bijlage 12) komen niet helemaal overeen met de video-opname en de veldnotities. Alleen de transformationele kwaliteit ‘betrokkenheid’ en de transformationele kwaliteit ‘invloed’ worden door de leerkrachten hoger op de schaal gescoord. Leerkracht 1, die tijdens de vorige bijeenkomst ‘neutraal’ heeft geantwoord, is afwezig. Bij de transformationele kwaliteit ‘motiveren’ zien

twee van de drie leerkrachten alle kenmerken terug. Ik vraag na wat ik in mijn presentatie kan verbeteren en wat er goed gaat. Leerkracht 3 ziet vier van de zeven kenmerken terug. Ze geeft in de tweede cyclus aan neutraal te staan ten opzichte van communiceren over hoge doelen en verwachtingen, over het feit of ik me baseer op feiten, gegevens en informatie en is neutraal over of ik haar inzet waardeer. Deze punten zijn in de eerste cyclus niet benoemd. Bij de transformationele kwaliteit 'stimuleren' worden door twee van de drie leerkrachten alle kenmerken gezien. Leerkracht 3 scoort zowel in de eerste als in de tweede cyclus de kenmerken 'uitdagen om aannames ter discussie te stellen' en 'problemen vanuit verschillende perspectieven te bekijken' laag op de schaal.

5.3 Conclusie

De veldnotities behorende bij de video-opname waar de kenmerken van transformationeel leiderschap centraal staan en de veldnotities behorende bij van de video-opname van de vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie, tonen aan dat de transformationele kwaliteiten en vragen worden toegepast (bijlage 6, 8, 10 en 11A). Ook de leerkrachten scoren mijn transformationele kwaliteiten hoger op de schaal. Voor één leerkracht is het niet zichtbaar dat ik stimuleer (bijlage 12).

5.4 Interventies voor de volgende bijeenkomst

Fullan (in De Lange et al., 2016) geeft aan dat het belangrijk is om rekening te houden met verschillende rollen die betrokkenen spelen in een veranderingsproces. Door in gesprek te gaan met de leerkracht 3, die de discussie over opvattingen en aannames onvoldoende terugziet, wil ik nagaan op welke wijze ik haar empowerment kan vergroten.

Ik stel haar de volgende oplossingsgerichte vragen (Bannink, 2009):

- Je ziet aannames en opvattingen ter discussie stellen onvoldoende terug. Wat bedoel je dan precies?
- Wat heb je van mij nodig?
- Wat kan ik veranderen?

Uit de gegevens verkregen uit het logboek (bijlage 17) komt naar voren dat leerkracht 3:

- een duidelijke agenda verwacht;
- op de agenda wil zien of een punt ter discussie is;
- zich met behulp van literatuur wil voorbereiden;
- bedenktijd nodig heeft om informatie een plek te geven;
- benoemt dat ik meer informatie tot mijn beschikking heb en daarom al stappen verder ben;
- ervaringen wil uitwisselen en dan pas een volgende stap wil zetten.

Deze feedback maakt dat ik voor de volgende bijeenkomst, naast de feedback- en dialoog vragen van Ros et al. (2018), als extra interventie bij de notulen een actiepuntenlijst maak, zal vragen om literatuur bij de vergadering te zoeken (bijlage 16) en een agenda (bijlage 5) zal maken met daarop vermeld of een punt ter discussie, besluitvorming of ter informatie is.

Hoofdstuk 6 Eindmeting: data-analyse, resultaten en conclusie van de toegepaste interventies.

6.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden, per onderzoeksinstrument, de einddata, de eindanalyse en eindresultaten weergegeven in relatie tot zowel deelvraag 1 en 2 (paragraaf 2.8).

Voor de eindmeting zijn er vier onderzoeksinstrumenten ingezet waarvan er drie vergeleken zullen worden met de begin-en tussenmeting:

	Onderzoeksinstrument	Tijdstip van afname
1	Mindmap collegiale consultatie	Tijdens de bijeenkomst
2	Observatie video-opname vaardigheden behorende bij transformationeel leiderschap	Video-opname tijdens de bijeenkomst en analyse na afloop van de bijeenkomst
3	Observatie van de vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie	Video-opname tijdens de bijeenkomst en analyse na afloop van de bijeenkomst
4	De vragenlijst transformationeel leiderschap	Na afloop van de bijeenkomst

6.2. Data-analyse en resultaten

Tijdens deze derde bijeenkomst, hebben de leerkrachten de EDI kijkwijzer omgezet naar een hanteerbare kijkwijzer voor groep 1-2 (bijlage 14 en 17). Deze bijeenkomst is door mij niet als een EDI bijeenkomst omschreven. Alle leerkrachten hebben echter tijd vrij gemaakt en zijn aanwezig. Met uitzondering van één zieke collega. In de mindmap is te zien dat de leerkrachten collegiale consultatie een middel vinden om elkaar inhoudelijk te laten 'verbeteren'. Feedback wordt van belang geacht en er wordt afgesproken om bij aankomende collegiale consultatie van één verbeterpunt uit te gaan en elkaar drie complimenten te geven (bijlage 15). Uit de notities van het logboek (bijlage 17) blijkt dat één collega vraagt of ik de filmopname met de zieke collega wil delen zodat zij op de hoogte is van de dialoog en de besluiten. De andere leerkrachten stemmen hiermee in. Bolhuis (2012) spreekt dan over transformatief leren waar de groep elkaar steunt en helpt met het uitvinden van nieuwe inzichten.

Daar waar in de tweede video-analyse alle kenmerken van transformationeel leiderschap zijn waargenomen, blijkt uit de veldnotities van de derde video-analyse (bijlage 9) dat ik over het gebruik van EDI zelf nog veel aan het woord ben en dat ik ongevraagd een advies over de onderwijsbegeleidingsdienst 'Marant' geef. De analyse van de video-opname van de vragen behorende bij de dialoog -en feedbackfunctie (bijlage 11A en 11B) tonen dat alle interventies in bijeenkomst 2 en 3 door mij worden toegepast. In bijeenkomst 3 zijn vragen behorende bij 'kennis benutten' niet waargenomen (bijlage 11B). Uit de notities van het logboek (bijlage 17) blijkt dat dit aspect nu niet relevant is.

Bij de vragenlijst transformationeel leiderschap (bijlage 12) hebben alle leerkrachten de zeven kenmerken van de transformationele kwaliteit 'motiveren' hoog gescoord op de schaal.

Bij de transformationele kwaliteit 'stimuleren' zien drie van de vier leerkrachten alle kenmerken terug. Leerkracht 1 is neutraal ten opzichte van het leggen van de verantwoordelijkheid bij alle onderbouw leerkrachten. De andere kwaliteiten zijn door hem hoog gescoord op de schaal.

Bij de transformationele kwaliteit 'betrokkenheid' zijn alle kwaliteiten door drie van de vier leerkrachten hoog gescoord. Leerkracht 1 is neutraal ten opzichte van het kenmerk 'begrijpen en benoemen van emoties'.

Bij de transformationele kwaliteit 'invloed uitoefenen' zijn door drie van de vier leerkrachten alle kenmerken hoog gescoord. Leerkracht 1 staat neutraal ten opzichte van het creëren van een 'samen' gevoel en het bevorderen van optimisme over de toekomst. Deze kenmerken worden in de video-opname wel waargenomen.

6.3 Conclusie

Ik concludeer uit de veldnotities van de video-opname transformationeel leiderschap, uit de veldnotities behorende bij de video-opname van de observatie van de vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie en de vragenlijst transformationeel leiderschap dat de transformationele kwaliteiten hoger worden gescoord door zowel mijzelf als de leerkrachten. Alleen één van de vier leerkrachten geeft nog aan neutraal te staan ten opzichte van een aantal kenmerken. Op de mindmap wordt door de leerkrachten aangegeven dat men het belangrijk vindt om vanuit een gezamenlijk referentiekader punten voor collegiale consultatie op te stellen (Bolhuis, 2012).

6.4 Individueel gesprek over de video-opname

Om leerkracht 2 op de hoogte te brengen van de besluiten genomen tijdens de derde bijeenkomst adviseren de andere leerkrachten de video-opname met haar te delen. Tijdens dit gesprek is het van belang dat ik de vragen van voor het versteken van de feedback- en dialoogfunctie toepas (Ros et al., 2018). Interventies die ik toe ga passen zijn:

- een open houding;
- kennis delen;
- argumenten geven;
- analyseren;
- reflecteren.

Voorafgaand aan het bekijken van de video informeer ik haar over de bijgestelde kijkwijzer. Tijdens het bekijken van de opname zie ik een desinteresse. Ik benoem: "Het lijkt alsof je afgeleid raakt". Ze geeft aan dat ze wel snapt waar de veranderingen op gebaseerd zijn. Omdat ze tijdens een eerdere bijeenkomst liet blijken moeite te hebben met collegiale consultatie vraag ik of ik haar wat anders mag laten zien. Ik laat haar de opname zien waarbij feedback bij de collegiale consultatie ter sprake komt. Ik vraag haar: "Hoe sta jij tegenover feedback bij collegiale consultatie?" In het gesprek wat volgt geeft ze aan veel

klassenbezoeken te hebben gehad. En ze komt terug op een kwaliteitsbezoek van de vorige Intern Begeleider met het toenmalige kwaliteitsteam.

Ze geeft aan dat haar zelfvertrouwen toen erg is gedaald en ze geen steun van de toenmalige IB-er heeft ondervonden. Ze zegt dat ze dit met mij heel anders ervaart. Ze vindt het prima om bij elkaar in de klas te kijken en om elkaar feedback te geven (bijlage 17). Deze leerkracht beoordeelt mijn transformationeel leiderschap telkens hoog op de schaal (bijlage 12).

Hoofdstuk 7 Eindconclusie, discussie en reflectie op product en onderzoeksproces

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag middels conclusies op de deelvragen. Hieraan wordt de theoretische verkenning, zoals in hoofdstuk 2 beschreven, gekoppeld.

7.2. Conclusies deelvraag 1

Ben ik in staat om de leerkrachten te motiveren, stimuleren, te betrekken en een rolmodel te zijn?

Zowel de feedback vanuit de vragenlijst als de videopnamen laten bij iedere cyclus een hogere of neutrale beoordeling op de schaal zien van de kennis, houding en vaardigheden waarover ik als een transformationeel leider, volgens het vier I-en- model van Bass (1985), moet beschikken. Na bijeenkomst 3 hebben alle leerkrachten de motiverende houding hoog op de schaal gescoord. Daar waar ik de kwaliteit ‘samenvatten’ en ‘ongevraagd adviezen geven’ zelf niet hoger beoordeel, omdat ik zie dat ik veel praat, is de feedback van de leerkrachten juist positief (logboek bijlage 17). Een leerkracht schrijft bij de vragenlijst van de tweede bijeenkomst bij het kenmerk motiveren: “Bij EDI koppelen aan registratiesystemen moedigde jij aan om hierover in gesprek te gaan, ondanks dat dit niet op de agenda stond”. Drie van de vier leerkrachten hebben mij ook bij de kwaliteit ‘stimuleren’, ‘betrokkenheid’ en ‘invloed uitoefenen’ hoog gescoord. Eén leerkracht scoort nog niet alle vragen bij deze kwaliteiten hoger, maar is neutraal. De video-analyse van de vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie (bijlage 11 A en 11B) toont aan dat ik de interventies toepas. Door één leerkracht en mijzelf is aangegeven dat emoties benoemen aandacht behoeft. De individuele gesprekken met twee leerkrachten (paragraaf 5.4, 6.4 en bijlage 17), waar ik aandacht begrip en respect toon voor gevoelens en behoeften, hoort bij de kenmerken van transformationeel leiderschap. Betrokkenheid komt tot stand wanneer de transformationeel leider aan de basisbehoeften van de leerkrachten voldoet: relatie, competentie en autonomie, zoals Stevens (in Van der Bolt, 2006) aangeeft.

7.3 Conclusies deelvraag 2

Verbeterd de professionele aanpak van de leerkrachten ten aanzien van expliciete directe instructie door transformationeel leiderschap?

Ik concludeer, uit de veldnotities van de video-opname transformationeel leiderschap van de derde bijeenkomst (bijlage 9), dat ik aandacht heb gegeven aan persoonlijke meningen, vakmanschap en opvattingen. De leerkrachten zijn gaan experimenteren, onderzoeken en gaan handelen (Van der Bolt, 2006). Zij hebben besloten dat het vorm geven aan EDI tijdens rekenlessen nu geen meerwaarde heeft en dat het belangrijk is om eerst allemaal EDI tijdens de lessen spelling goed toe te passen. Bewuste aanpassingen in mijn manier van vragen stellen (Ros et.al., 2018) heeft geresulteerd in de keuze van de leerkrachten om samen de lessen spelling voor te bereiden waarbij de combinatie van EDI en de kleuterdidactiek centraal staat en de leerkrachten kritisch om willen gaan met de schoolse benadering (Hamerslag, Oostdam & Tavecchio, 2015).

De door mij gericht gestelde vragen en aandacht voor vakmanschap resulteerde in een herziende kijkwijzer EDI voor kleuters (bijlage 14). Bij het samenstellen van de kijkwijzer hebben de leerkrachten urgentie gegeven aan het formuleren van het lesdoel en het stellen van conceptvragen. Dit komt overeen met de data die, door de taalexpert en mijzelf, tijdens de individuele gesprekken met de leerkrachten is gedeeld (bijlage 20). De punten behorende bij het klassenmanagent worden belangrijk gevonden. Er is afgesproken om het geven van 'procesgerichte feedback' te observeren maar dat dit geen prioriteit heeft. Daarnaast willen de leerkrachten middels collegiale consultatie hun competenties met betrekking tot EDI verbeteren (bijlage 3,15). Het faciliteren van de, door de leerkrachten gevraagde, collegiale consultatie, stelt de leerkrachten in staat te onderzoeken hoe de onderwijskwaliteit er werkelijk voorstaat en vormt een aanzet om van en met elkaar te leren (Bolhuis, 2012).

7.4 Beantwoording centrale onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag

Hoe kan ik, als intern begeleider, middels transformationeel leiderschap, een bijdrage leveren aan de professionalisering van de leerkrachten van groep 1-2 ten aanzien van expliciete directe instructie bij de groepslessen spelling?

De verkregen data heeft veel informatie opgeleverd over en richting gegeven aan mijn eigen professionalisering en die van de leerkrachten. De beginmeting van vragenlijst transformationeel leiderschap geeft aan dat iedere transformationele kwaliteit van het vier I-en- model voor verbetering vatbaar is. Uit de eindmeting komt naar voren dat de leerkrachten de kenmerken van transformationeel leiderschap, zoals Van den Berg & Vandenberghe (1999) dat aangeven, bij mij hebben waargenomen (bijlage 12). Het is gelukt om tijdens de bijeenkomsten de kenmerken van transformationeel leiderschap toe te passen en ik heb mijn handelingsrepertoire gedurende het onderzoek uitgebreid. De toepaste transformationele interventies hebben geleid tot een eerste stap naar transformationeel leren (paragraaf 2.3). In een korte periode van vier maanden heeft de aanpak met aandacht voor ieders ervaringen en beweegredenen tot een verandering in de praktijk geleid (paragraaf 2.6). Collectief en individueel leren staan nu centraal doordat er gezamenlijk lessen worden voorbereid en worden toegepast. Aan de hand van de, door de leerkrachten, vastgestelde kijkwijzer EDI, zal er als volgende stap, collegiale consultatie plaats gaan vinden waarbij de competenties worden besproken (paragraaf 2.3). Ik concludeer dat de leerkrachten zich zijn gaan professionaliseren. Ik kan pas aankomend schooljaar, na de klassenbezoeken, concluderen of de professionalisering een vooruitgang laat zien op de aangegeven punten (bijlage 20) en daadwerkelijk leidt tot een blijvende verbetering van EDI bij de groepslessen spelling.

7.5 Discussie

Tijdens dit actieonderzoek heeft mijn transformationeel leiderschap centraal gestaan. De uitkomsten van dit onderzoek zijn zeer interessant voor mijn eigen handelen in mijn praktijk. Er is bewust gekozen voor een 'plan-act-observe-reflect' cyclus, waarbij de data gebruikt is voor een cyclische wijze van handelen (De Lange et al., 2016). Om waar te nemen of mijn leiderschap is veranderd, heb ik erna gestreefd om de observaties zo objectief mogelijk te analyseren middels veldnotities en deze te bespreken met een critical friend. Ik heb er naar gestreefd de daaruit volgende interventies voorafgaand aan een volgende bijeenkomst voor mijzelf helder te beschrijven en een membercheck toe te passen. De vier leerkrachten die aan dit onderzoek hebben deelgenomen waren, door ziekte, niet bij alle bijeenkomsten aanwezig. Het kan zijn dat de data daardoor minder betrouwbaar is. Het is nu niet duidelijk of leerkracht 1 neutraal is gebleven door afwezigheid tijdens de tweede bijeenkomst, of gewoon onvoldoende vooruitgang bij een drietal leiderschapskwaliteiten heeft gezien. Het individuele gesprek met leerkracht 3, wat tot een ander interventie leidde (bijlage 5), en leerkracht 2, had ook toegepast kunnen worden bij leerkracht 1. Een gesprek of interview met leerkracht 1 had mij meer duidelijkheid kunnen geven over zijn interpretatie van een aantal vragen van de vragenlijst. Enkele vragen uit de vragenlijst bevatten meerdere kenmerken zoals de vraag 'Olga is geloofwaardig, ze baseert zich op feiten, gegevens en informatie' en 'Olga begrijpt mijn emoties en benoemt deze'. Het gebruik van meerdere kenmerken binnen één vraag maakt dat uit de data niet is af te lezen welk kenmerk de leerkrachten hebben waargenomen en welke kenmerk ze hebben beoordeeld. Daardoor kan de data minder betrouwbaar en valide worden. Deze data is uiteraard van groot belang voor het onderzoek aangezien het feedback geeft over mijn handelen als transformationeel leider. De periode van 4 maanden is te kort om over blijvende effecten van transformationeel leiderschap uitspraken te kunnen

doen. De succesvolle interventies kan ik in het vervolgtraject meenemen en gebruiken bij de aansturing van de andere leerkrachten. Aangezien in dit onderzoek mijn eigen transformationeel leiderschap centraal heeft gestaan, is het begrijpelijk dat de data en uitkomsten van dit onderzoek niet in andere contexten gebruikt kunnen worden. Het is echter wel interessant om te onderzoeken welk effect transformationeel leiderschap op leerkrachten in het basisonderwijs heeft.

7.6 Aanbevelingen

Uit dit onderzoek wordt de koppeling met de theorie (hoofdstuk 2) zichtbaar. Vanuit de theorie was al bekend dat transformationeel leiderschap, waarbij inspirerend motiveren, intellectueel stimuleren, individuele betrokkenheid en ideale invloed, bijdraagt aan transformationeel leren en dat transformationeel leren bijdraagt aan een verandering in professioneel handelen (Bolhuis, 2012; Verbiest, 2003). De leerkrachten zijn tijdens de bijeenkomsten de dialoog aangegaan en zijn van en met elkaar gaan leren. Het heeft geresulteerd in een voorstel voor collegiale consultatie waarbij een bijgestelde kijkwijzer EDI wordt gehanteerd. Voor mij is het van belang om de kenmerken van transformationeel leiderschap vast te houden, te optimaliseren en toe te passen voor alle leerkrachten.

7.7 Reflectie en evaluatie

Tijdens de periode van het actieonderzoek heb ik ervaren wat het betekent om onderzoek te doen. De planmatigheid van de cyclus heb ik als een hulpmiddel ervaren (De Lange et al., 2016; Ponte, 2012) en de theorie heeft mij het vertrouwen en de zekerheid gegeven om te groeien als transformationeel leider. Ik heb geleerd een onderzoekende houding aan te nemen en ben gaan handelen op basis van theorie, data, analyses en niet enkel op intuïtie. Ik ben scherper en planmatiger vragen gaan stellen. Mijn handelen en het afstemmen van de interventies zijn verbonden aan mijn eigen inzichten en overtuigingen (mijn referentiekader). Door feedback van de sociale omgeving (de leerkrachten) ben ik andere interventies gaan gebruiken en is gebleken dat ik de feedback ook daadwerkelijk in praktijk breng. Vanuit de analyses van de video-opnamen ben ik in bijzonder gaan letten op luisteren, doorvragen en heb ik ervoor gewaakt om niet teveel te praten. Dit laatste is een valkuil omdat ik in mijn enthousiasme graag kennis wil overdragen. De uitwerking en vormgeving van de data heeft mij de meeste tijd en hoofdbrekens gekost. Ik heb geleerd dat onderzoek doen meer tijd vraagt dan ik in eerste instantie dacht. De samenwerking tussen de leerkrachten en mijzelf is een eerste stap in het proces naar een lerende organisatie (Kerpel, 2014; Ros, Van den Bergh, & Timmermans, 2018; Lieskamp, 2013).

Literatuurlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek. Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bakker, P., Evers, S., Hovens, N., Snelder, H., Weggeman, M. (2005). Het Rijnlands model als inspiratiebron. *Holland management review*. 103 . Geraadpleegd op 12 december 2018 van, <https://docplayer.nl/1019301-Het-rijnlands-model-als-inspiratiebron.html>
- Bannink, F. P. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.
- Barret, F., Fry, R. & Wittock, H. (2011). *Appreciative Inquiry. Het basiswerk* (2^e druk). Leuven: LannooCampus.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bogers E. (2019). *Vroege mondelinge taalontwikkeling. Goede mondelinge taalvaardigheid. HJK*. Geraadpleegd op 5 augustus 2019 van, <https://expertis.nl/wp-content/uploads/2017/05/Artikel-Vroege-mondelinge-taalontwikkeling-HJK-juni-2019.pdf>
- Bolhuis, S. (2012). *Leren en veranderen*. (3^e druk) Bussum: Coutinho.
- Boonstra, J. (2018). Definities, misvattingen, perspectieven en essenties. In: J. Boonstra, A. de Waal & B. Gielen. *Perspectieven op leiderschap* (pp15-40). Deventer: Vakmedianet .
- Cauffman, L., & Van Dijk, D.J. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs* (2e druk). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Covey, R. (2012). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Business Contact.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. Washington: The American Psychologis.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant
- Hamerslag, R., Oostdam, R., & Tavecchio, L. (2015). De rol van sociaal-emotionele en gedragsmatige aspecten bij het leerproces van jonge kinderen; Het concept schoolrijpheid 'afgestoft' *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 54 (2015) 517-531
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgeverijen.
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2015). *Expliciete directe instructie. Tips en technieken voor een goede les*. Huizen: Pica.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J. Wassink, H. (2012). LOOK-Open Universiteit. *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Geraadpleegd op 20 augustus 2018, van [https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5143380/Professionele ruimte en gespreid leiderschap.pdf](https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5143380/Professionele_ruimte_en_gespreid_leiderschap.pdf)

- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne" professionaliteit van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Kerpel, A. (2014). *De professionele leergemeenschap*. Geraadpleegd op 25 november 2018, van <https://wij-leren.nl/professioneel-leraar.php>
- Koning, L. (z.d.). *Directe instructie, is dat dat wel wat voor kleuters?* Pravoo Daarle. Geraadpleegd op 18 augustus 2019, van <https://www.pravoo.com/userfiles/pravoo.com/files/directe%20instructie%202.pdf>
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (1), 17-23.
- Kramer, F. & Wildeboer, T. (2017). *Slim! De vier sleutels voor een effectieve les*. Geraadpleegd op 27 juli van, <https://www.leuker.nu/files/inkijk-slimdeviersleutels.pdf>
- Lauteslager, L. (2012). Leidinggeven aan het professionele gesprek. Van discussie naar dialoog. *MESO magazine*, (186), 9-14.
- Lieskamp, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs* (pp 15-25). Huizen: Pica.
- Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school*. Rotterdam: Bazalt.
- Mentink, R. (2014). Sturen op zelfsturing. Leiderschap en professionele leergemeenschappen. *De Nieuwe Meso*, 1, 55-60
- Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020*. Geraadpleegd op 27 november 2018 van, http://www.delerarenagenda.nl/wp-content/uploads/2013/10/lerarenagenda_v02.pdf
- Ministerie van OCW (2017). *Rapportage Gelijke Kansen Alliantie 2017. Verschil moet er niet zijn, dat moet je maken*. Geraadpleegd op 25 november 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/rapporten/2017/07/25/verschil-moet-er-niet-zijn-dat-moet-je-maken>
- Neeleman, M. (2008). Oplossingsgerichte intervisie vergroot professionaliteit. *Jeugd en Co, Kennis voor professionals in de jeugdzorg*, 2, (2), 28-42.
- NMV (2016) *Innovatief montessori onderwijs*. Visiedocument NMV. Geraadpleegd op 27 november 2018, van [http://montessori.nl/files/media/Visiestuk NMV Innovatief montessori onderwijs 21032016.pdf](http://montessori.nl/files/media/Visiestuk_NMV_Innovatief_montessori_onderwijs_21032016.pdf)
- Northouse, P.G. (2010). *Leadership, Theory and practice*. Thousand Oaks. SAGE publications.
- Onderwijsraad. (2014). *Een eigentijds curriculum*. Geraadpleegd op 12 december 2018 van, <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2014/een-eigentijds-curriculum/item7127>

Oomens, M., Buynsters, M., Donker, A., Geldhof, T., Den Boer, P., Frietman, J., Verhaehg, T. & Ehren, M. (2015). Informatiegebruik voor kwaliteitsverbetering. *Onderzoek Oberon & KBA*.

Oonk, H. (2016). *De klassiek-moderne school. Onderwijzen en leren in de 21^{ste} eeuw*. Colofon: MarcelisDékavé.

Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032: Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.

Paffen, P. (2011). Wat is typerend voor transformationele leiders. *Holland/Belgium management review*. 139 . Geraadpleegd op 18 december 2018 van, <https://docplayer.nl/65800-Wat-is-typerend-voor-transformationele-leiders.html>

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Amsterdam: Boom Lemma.

Remmerswaal, J. (2015). *Begeleiden van groepen. Groepsdynamica in praktijk*. Houten:Bohn Stafleu van Loghum.

Ros, A., Van den Bergh, L. & Timmermans, R. (2018). Onderzoekscultuur in de school. *De nieuwe Meso*, 5(2), 53-56.

Ros, A., Van den Bergh, L. & Timmermans, R. (2018). Onderzoekende houding van leraren: Focus op weloverwogen verbeteren en samen leren. *De nieuwe Meso*, 5(2), 82-90.

Ros, A., Van den Bergh, L. & Timmermans, R. (2018). Feedbackfunctie en dialoogfunctie in de werkgroepen. *De nieuwe Meso*, 5(2), 74-81.

Ruijters, M. & Simons, R (2015). *Canon van het leren*. Deventer: Vakmedianet, 583-589.

Stefels, M., & Rubinstein, M. (2007). *Montessorischolen in beweging. Vernieuwingen op Montessori basisscholen*. Apeldoorn: Garant.

Van Engen, M & Vinkenburg, C. (2005). Reeks 'Leiderschap in organisaties'. Transformationeel leiderschap en carrière maken: sekseverschillen in consequenties van effectief leiderschap. *Gedrag en Organisatie*, 18. Geraadpleegd op 16 december 2018, van <http://dare.uvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/21869/GenO?sequence=2>

Van Esch, W. (2010). Onze perceptie en de talenten van kleuters. *Egoscoop*, 15 (2).

Van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H. & Verhoeven, L. (2017). *Preventie van Leesproblemen. Protocol groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van den Bergh, L. en van der Sommen, I. (2018). Kansenongelijkheid: een microperspectief. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 57, 321-331.

Van den Berg, R. en Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samson.

Van der Bolt, L., Studulski, F., Vegt van der, A. & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur*. Geraadpleegd op 14 december 2018, van <http://site.konict.nl/kass-dev/download.php?object=1146892&directview=true>

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en school-ontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., & van Vilsteren, C. (red.), (2003): *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. Deventer: Kluwer, blz. E4300 1-24.

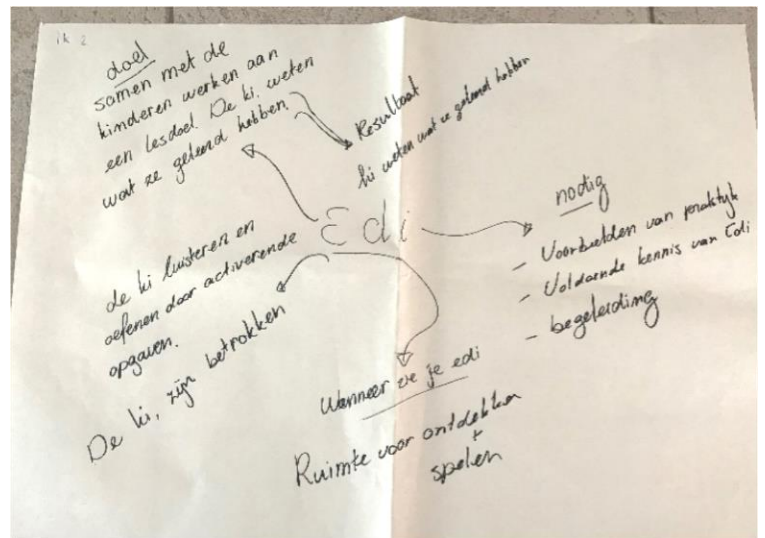
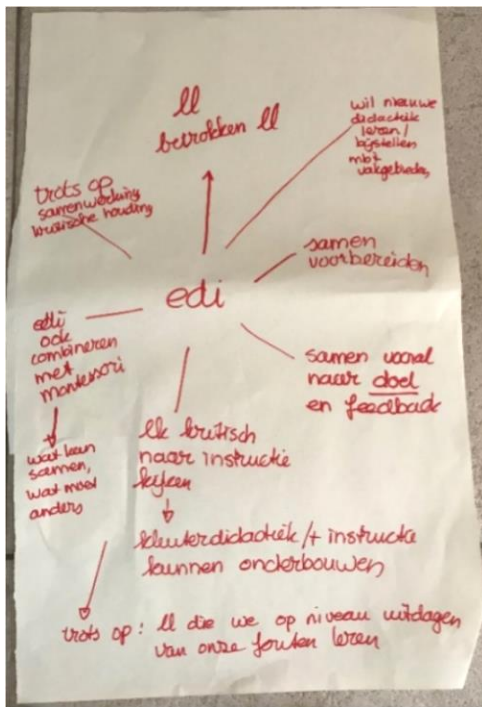
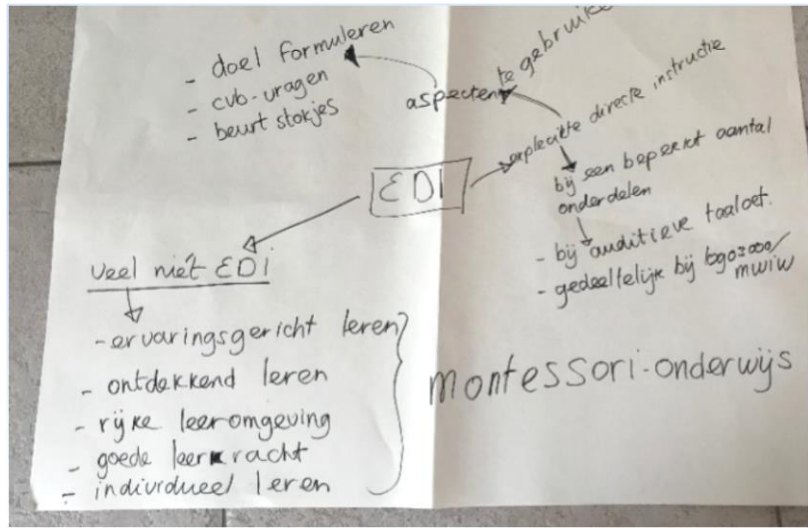
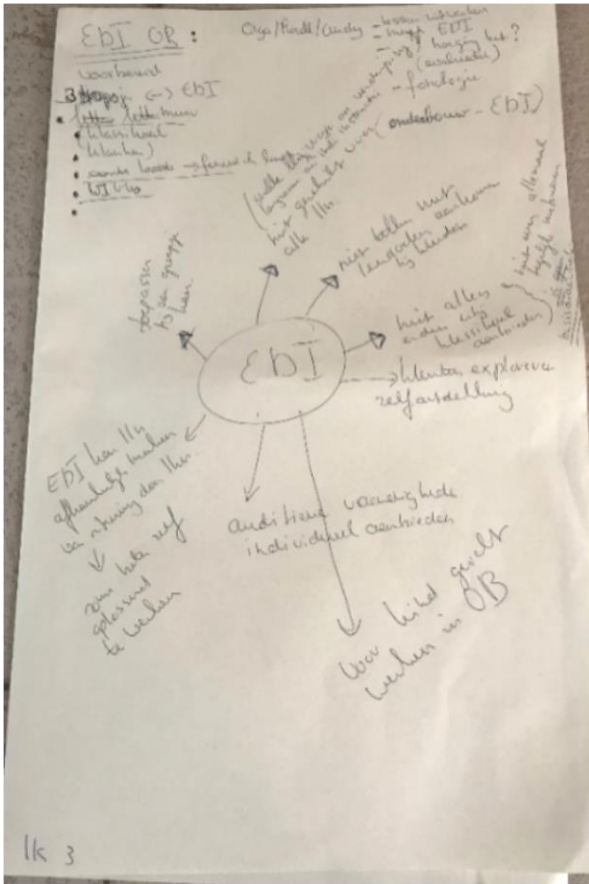
Verbiest, E. (2010). Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap. *School en begeleiding: Personeel en Organisatie*, 25. Geraadpleegd op 18 december 2018, van <https://www.nso-cna.nl/kenniscentrum/inspiratiebronnen/op-weg-naar-onderwijskundig-leiderschap>

Bijlage 1 Tijdpad

Tijdpad

Tijdstip	Doel	
20 februari	EDI en kleuters	Hoe gaan wij EDI inzetten bij de kleuters?
12 en 14 maart	Groepsbezoek 0 meting met kijkwijzer en nagesprek	Groepsbezoek door taalexpert en Olga met betrekking tot EDI
21 maart	Na de bordsessie van donderdag 21 maart informatie uitwisselen	Tips en tops over gebruik van EDI
28 maart	Plenaire bijeenkomst spelling, daarna gaat de onderbouw afzonderlijk verder	-EDI en spelling -Onderwijsaanbod -Zicht op leerlingen -Rijke leeromgeving
4 april	4 april bouw EDI	Ervaringen en bijstellingen met betrekking tot EDI
7 mei	7 mei bouw EDI 15.15-16.00	EDI

Bijlage 2 Uitwerking mindmap bijeenkomst 1

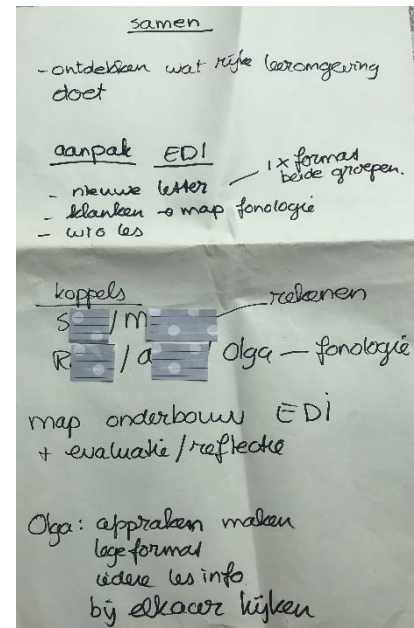


Een kleuter leert door middel van:

- Een rijke leeromgeving.
- Deze leeromgeving moet ontdekkend en uitdagend zijn.
- Ruimte voor veel spel.
- Ruimte voor veel zelfstandig werken en niet teveel klassikale lessen.

We hanteren EDI (of soms elementen van EDI) tijdens de volgende groepsactiviteiten:

- Wereld In Getallen lessen aan de hele groep.
- Letteraanbiedingen aan de hele groep.
- Lessen fonologie.
- LOGO lessen (volgens de woordenschat didactiek).



Gemaakte afspraken:

- Tijdens het zelfstandig werk maken wij gebruik van de EDI instructie of het 'viertrapsmodel' van Montessori.
- In ons evaluatieformulier houden wij bij hoe de lessen verlopen, waar de meerwaarde van EDI zit, welke vaardigheden wij kunnen verbeteren.
- Wij gaan bij elkaar in de klas kijken aan de hand van de kijkwijzer EDI.
- Wij bereiden in een trio en in een duo lessen voor.
- Aan het einde van dit jaar of begin volgend schooljaar gaan wij dit evalueren en over twee jaar moet voor ons duidelijk zijn op welke wijze EDI in de onderbouw te zien is.
- Wij gaan onderzoeken op welke manier wij onze leeromgeving ontdekkend en uitdagend kunnen maken en houden. En wat dit dan concreet voor ons kleuteronderwijs betekent (denk ook financieel).

Viertrapsles:

	experimenteren met materiaal
Instructie	Leerdoel benoemen
trap 1	Identificatiefase (modellen)
trap 2	Herkenningsfase gezamenlijk inoefenen met leerkracht
trap 3	Checken (zelf-instructie)
	Gezamenlijke oefenen met een ander
	Kind: zelfstandig oefenen in meerdere variaties en dimensies
trap 4	Reflectief gesprek

Bijlage 3 Notulen bijeenkomst 2

Notulen bouwvergadering 28 maart 2019

Tijdens deze bouwvergadering is naar voren gekomen dat we kleuters als handelende wezens zien (Van Esch, 2010). Onze lessen moeten daarom kort en bondig zijn en concreet materiaal bevatten. Door aanschaf van concrete materialen komen we tegemoet aan de onderwijsbehoefte van de kleuter en dragen we bij aan een verwerking waarbij de kleuter kan handelen.

We willen ons bekwamen door samen lessen te maken, de lessen uit te wisselen en te evalueren. We letten goed op doelformulering en conceptvragen.

We hebben gesproken over de overgang naar groep 3. Het is belangrijk dat we met klanken werken en we komen tot de conclusie dat we de suggesties van de taalexpert al in onze lessen en tijdens het zelfstandig werken toepassen. Tijdens letteraanbiedingen benadrukken we klanken en de plaats waar de klank te horen is. Met behulp van de leeslijnwerkjes maken de kleuters al zelfstandige verwerkingen met rijmen en klanken.

Actiepunten:

Actiepunt	Door wie	Wanneer	Doel
Spelling/fonologie.	Twee subgroepen. Beiden maken EDI lessen voor fonologie. Subgroep: S-M R-A-Olga	Voor iedere geplande fonologische les.	Uitwisseling over de bevindingen van de EDI lessen op 4 april.
Concrete materialen verzamelen.	Door iedere subgroep.	Voor iedere te maken les.	Concreet materiaal verzamelen en ordenen voor alle lessen.
Bespreken financiën.	Olga met K.	Voor volgend management overleg	Uitleg opzet fonologie en kleuters. Vast bedrag voor aanschaf en ruimte voor de dozen.
Opzet visitatie bij elkaar.	Olga.	Te starten na 7 mei.	Van en met elkaar leren.
Informatie over leerlingvolgsystemen.	Olga informeert bij Marant (onderwijs-begeleidings-dienst).	Maandag 1 april.	Datum plannen over uitleg leerlingvolgsystemen.

Uitgewerkte lessen in map in de klas stoppen en op computer in de map: docenten/onderbouw/EDI.	Allen	Na iedere gemaakte les.	Opbouw van de gemaakte lessen fonologie volgens EDI.
In de weekplanning de les fonologie voor iedere dag noteren.	S en Olga	Na de meivakantie.	Na de aangeboden les de hele week zelfstandige verwerking door de leerlingen. Vooral de leerlingen die extra oefening en begeleiding nodig hebben extra aansturen.
Notatie/registratie fonologie.	Allen. Nu met onze huidige observatie/registratie.		Volgen van de leerlingen.
Uitwisseling EDI lessen.	Allen	4 april	Uitwisseling van: -successen - leerervaring - maken van lessen -doel-conceptvraag - concreet handelen met materiaal door leerlingen.

Besluitenlijst:

We gaan alleen de fonologische lessen volgens EDI maken. In een later stadium gaan we ons oriënteren op Wereld In Getallen.
We willen ons op 3 leerlingvolgsystemen oriënteren: BOSOS, KIJK en CITO.
We volgen de jaarplanning en werken de fonologische lessen volgens EDI uit. We evalueren aan het einde van het jaar of de opbouw van fonologische leerlijn klopt.

Olga.

Bijlage 4 Interventies na bijeenkomst 1 gebaseerd op feedbackfunctie en dialoogfunctie in de werkgroepen (Ros, et al., 2018)

De analyse en resultaten van bijeenkomst 1 leiden tot de volgende interventies voor bijeenkomst 2.

Interventies motiveren - De begeleider vraagt na afloop van de bijeenkomst wat beter kan en wat goed gaat - De begeleider geeft duidelijk het doel van de bijeenkomst aan	Concrete uitwerking - Ik geef op de agenda het doel van de vergadering aan - Ik vraag na afloop tips en tops over de bijeenkomst te geven - Ik maak gebruik van de vragen de vragen van de feedback-en dialoogfunctie (Ros et al.,2018). -
Interventies stimuleren - De begeleider stimuleert om aannames ter discussie te stellen en problemen vanuit verschillende perspectieven te bekijken Interventies betrokkenheid - De begeleider toont interesse - De begeleider benoemt emoties - De begeleider geeft feedback	Concrete uitwerking - Ik laat de leerkrachten relevante literatuur zoeken - Ik zorg voor werkvormen waarbij leerkrachten met elkaar in dialoog gaan - De samenvatting is oplossingsgericht en bestaat uit de woorden: we denken... we kiezen..... we doen.....
Interventies invloed - De begeleider zorgt voor een 'samen' gevoel - De begeleider bevordert optimisme oer de toekomst	
Voorbeeldvragen <u>Open houding</u>; vragen naar meningen en opvattingen: -Wat vind jij ervan? -Wat bedoel je precies? -Waarom vind je dat? Kun je dat toelichten? <u>Analyseren</u>; de huidige situatie bespreken en oorzaken zoeken voor het probleem: -Welke gegevens hebben we nodig? -Wat zijn de oorzaken van het probleem? -Hoe heb je het precies aangepakt?	Voorbeeldvragen <u>Kennis benutten</u>: -Wie zoekt literatuur? -Wat zegt een andere auteur? <u>Onderbouwen van standpunten</u>; geven van argumenten: -Ik stel voor dat.. -Wat zijn de voor- of nadelen?

-Wat zijn jouw ervaringen?	<u>Reflectie</u> ; effectiviteit van werkwijzen ter discussie stellen: -Is deze manier van werken wel effectief? -Wat zijn de gevolgen voor het leerproces van leerlingen? -Waarom doen we het op deze manier?
----------------------------	---

Ros, A., Van den Bergh, L. & Timmermans, R. (2018). Feedbackfunctie en dialoogfunctie in de werkgroepen. *De nieuwe Meso*, 5(2), 74-81

Typering	Voorbeeldvragen en uitspraken
1 Openstaan voor andere perspectieven: vanuit een open houding vragen naar meningen en opvattingen van collega's en openstaan voor andere ideeën	
● Vragen naar meningen van collega's ● Doorvragen wat ze precies bedoelen ● Waardering hebben voor andere opvattingen ● Elkaars expertise waarderen	● Wat vind jij ervan? ● Wat bedoel je precies? ● Waarom vind je dat? Kun je dat toelichten? ● Wat kun jij hierover zeggen vanuit jouw expertise op dit gebied?
2 Reflecteren: de effectiviteit van huidige werkwijzen, aanpakken en routines ter discussie stellen	
● Bespreken van de huidige werkwijze ● Zich afvragen waarom op een bepaalde manier wordt gehandeld ● Huidige werkwijze/aanpak evalueren	● Is deze manier van werken wel effectief? ● Waar ik niet zo tevreden over ben is... ● Wat zijn de gevolgen voor het leerproces van de leerlingen? ● Waarom doen we het op deze manier?
3 Analyseren, precies willen weten: vanuit een houding om het precies te willen weten wordt planmatig de huidige situatie besproken en oorzaken gezocht voor het probleem	
● Doorvragen over de aard van een probleem/vraagstuk/werkwijze ● Vragen/geven van meer informatie ● Mogelijke oorzaken van problemen aandragen	● Welke gegevens hebben we nodig? ● Wat zijn de oorzaken van dit probleem? ● Hoe heb je dat precies aangepakt? ● Wat zijn jouw ervaringen hiermee? ● Wie zijn hierbij betrokken?
4 Onderbouwen van standpunten: er worden argumenten gegeven voor standpunten en er worden besluiten genomen op basis van grondige afwegingen	
● Geven van argumenten ● Voor- en nadelen benoemen/vragen ● Voor- en nadelen afwegen ● Voorwaarden benoemen ● Doordachte besluiten nemen	● Ik stel voor dat we voor deze aanpak kiezen, omdat... ● Wat zijn de voordelen en nadelen van beide opties? ● Maar we moeten niet vergeten... ● Uit eerdere ervaringen is gebleken...
5 Elkaar feedback geven: elkaar om feedback vragen en deze op een constructieve manier geven. Om hulp vragen en hulp bieden	
● Feedback vragen ● Feedback geven ● Om hulp vragen ● Hulp bieden	● Dit vind ik lastig, hoe doe jij dat? ● Collega X kan dat heel goed, heb je al eens bij haar gekeken hoe zij dat doet? ● Dat probleem heb ik ook eens gehad, wat ik toen heb geprobeerd ... ● Dat probleem heb ik ook, zullen we samen ...
6 Kennis benutten van buiten: kennis gebruiken vanuit literatuur, van experts buiten de werkgroep/school of andere scholen raadplegen om betere keuzes te kunnen maken	
● Literatuur kritisch bespreken ● Uitkomsten uit de literatuur vergelijken met de eigen praktijk ● Vragen stellen aan experts buiten de werkgroep/school ● Een andere school vragen naar hun ervaringen	● Wie zoekt hier literatuur over? ● Op basis waarvan zegt die auteur dat? ● Zijn er ook onderzoeken waaruit andere conclusies worden getrokken? ● Wie kunnen we hierover raadplegen? ● Welke school heeft hier ervaring mee?

Bijlage 5 Interventie na bijeenkomst 2; agenda bouwvergadering

De analyse en resultaten van bijeenkomst 2 leiden tot het continueren van de ingezette interventies en tot een herziende agenda.

Bouwvergadering maandag 15 april 2019	Plaats: Lokaal leerkracht X Tijdstip: 14.15-15.00	Notulant: Olga
1 Mededelingen	Leerkracht X wil graag als agendapunt de afspraken met betrekking tot het buitenspelen bespreken.	Ter informatie
2 Notulen vorige keer	Notulen van 28 maart zijn door Olga verspreid. Geen opmerkingen over gekomen.	Ter besluitvorming
4 Intervisie door klassenbezoeken	Welke aspecten van de kijkwijzer van EDI vinden we van belang? Een aantal punten die misschien richting kunnen geven: -Wat is voor jou een goede EDI les? -Wat doe jij als leerkracht? -Wat doen de kinderen? -Hoe zie je of het een goede les is? Waar kun je dat op baseren? -Wat zie je de leerkracht doen -Wat zie je de kinderen doen? -Hoe kun je elkaar goede feedback geven?	Ter discussie en ter besluitvorming

Bijlage 6 Resultaten video-opname transformationeel leiderschap

De beeldopname is telkens met een critical friend besproken. Alle resultaten zijn naast elkaar gezet. In de kijkwijzer heb ik voor drie items gekozen: niet gezien = rood, gedeeltelijk gezien= geel, gezien= groen. In bijlage 8 zijn korte veldnotities (Hall in De Lange et al., 2016) genoteerd waarbij bepaalde kenmerken en interventies zichtbaar zijn.

deelkenmerk motiveren	opname 1	opname 2	opname 3
1 Ik laat de collega's zien wat we al kunnen			
2 Ik praat positief; zeg wat we al gedaan hebben en wat er goed gaat			
3 Ik gebruik feiten en onderbouw mijn verhaal met literatuur			
4 Ik laat mijn collega's hoge doelen en verwachtingen van leerlingen en van onszelf formuleren			
5 Ik luister naar het verhaal van mijn collega en vat dit samen			
6 Ik vraag na of iedereen mij heeft begrepen en of ze tips of tops voor mij hebben			
deelkenmerk stimuleren	opname 1	opname 2	opname 3
1 Ik moedig aan om het probleem vanuit het kind, collega of een andere bouw te bekijken			
2 Ik laat collega's discussiëren bij een aanname			
3 Ik geef aan dat we samen tot een onderbouwd resultaat kunnen komen.			
4 Ik toon nieuwsgierigheid, stel vragen zoals 'hoe heb je dit gedaan, wat weet je hier van en kun je ons over vertellen			
5 Ik vraag wie er welke taak voor zijn/haar rekening wil nemen			
deelkenmerk betrokkenheid	opname 1	opname 2	opname 3
1 Ik vraag wat mensen van mij nodig hebben			
2 Ik geef adviezen wanneer mijn collega's er om vragen			ook ongevraagd
3 Ik ben oprecht en vraag hoe het met mensen gaat			
4 Ik stel oplossingsgerichte vragen; wat doe je goed, wat wil je beter kunnen, hoe heb je het aangepakt			
6 Ik benoem de emotie die ik zie, ik zie dat je			
deelkenmerk invloed	opname 1	opname 2	opname 3
1 Ik laat uit wie ik ben en wat ik doe mijn principes blijken			
2 Ik inspireer een 'samen' gevoel door samenwerking te stimuleren			
3 Ik doe wat ik zeg. Ik kom mijn afspraken na.			
4 Ik laat mijn collega's aangeven wat er al goed gaat en waar we aan willen werken			

Bijlage 7 Beginmeting video-opname transformationeel leiderschap; data-analyse met veldnotities

Uitwerking bijeenkomst 1

EDI in de onderbouw en het maken van de mindmaps.

deelkenmerk motiveren	Veldnotities met stukjes uitspraak van mijzelf of verwijzing naar het onderwerp waarover is gesproken
1 Ik laat de collega's zien wat we al kunnen.	0.00 Ik leid de bijeenkomst in en vertel wat we al gedaan hebben.
2 Ik praat positief; zeg wat we al gedaan hebben en wat er goed gaat.	1.50 Literatuur lezen tot 4.38 23.11 "We zijn al goed bezig geweest met het bekijken wat bij de kleuter hoort of niet".
3 Ik gebruik feiten en onderbouw mijn verhaal met literatuur.	00.38 Ik verwijs naar het artikel dat M. heeft gemaild naar alle leerkrachten. 1.08 Ik ga de cyclus uitleggen. 1.59 Ik verwijs naar het boek over EDI. 2.25 Ik vertel dat wij naar het team moeten onderbouwen op welke wijze wij het EDI model willen gebruiken. 14.01 Ik verwijs naar mijn artikel over EDI bij kleuters.
4 Ik laat mijn collega's hoge doelen en verwachtingen van leerlingen en van onszelf formuleren.	15.53 "Kunnen wij dan iets vinden wat zegt dat de rijke leeromgeving er toe doet?"
5 Ik luister naar het verhaal van mijn collega en vat dit samen.	Nee, ik praat vooral zelf. 16.50 Nadat leerkrachten het verschil met middenbouw en bovenbouw aangeven, ga ik zelf weer vertellen hoe goed de 'stokjes' bij mij werken. 23.15 "Ik hoor ook Montessori". 26.35 "Even terug, wat gaan we doen?" Daarna ga ik weer voorbeeldpunten aangeven. Ik laat het niet vanuit de leerkrachten komen. Ik leg nu de nadruk op het samen voorbereiden. 28.32 Ik schrijf op wat de leerkrachten zeggen.
6 Ik vraag na of iedereen mij heeft begrepen en of ze tips of tops voor mij hebben.	Nee, dit zie ik niet
deelkenmerk stimuleren	
1 Ik moedig aan om het probleem vanuit het kind, collega of een andere bouw te bekijken.	9.30 "Ik vond het een eye opener ...maar weten leerlingen het inderdaad al?" 16.3 Leerkracht geeft zelf aan dat ze snapt dat EDI in middenbouw en bovenbouw goed werkt.
2 Ik laat collega's discussiëren bij een aanname.	12.30 "Ik zou dat meer vakinhoudelijk willen, ik heb het gevoel dat we niet altijd voldoende weten en dan toch al een keuze maken". Op de vraag "jij bent er nu al enthousiast voor", ga ik weer zelf een uitleg over EDI geven.

	14.44 Er ontstaat een dialoog over doelformulering en geven van lesjes. 15.05 Ik benoem en vat niet samen en ga over naar mijn volgende punt. Ik schrijf dan 'rijke leeromgeving' op. Ik ga niet in op haar gevoel.
3 Ik geef aan dat we samen tot een onderbouwd resultaat kunnen komen.	04.37 "Ik denk dat we samen tot iets heel constructiefs kunnen komen". 38.20-38.57 Uitleg naar het team over de mindmaps.
4 Ik toon nieuwsgierigheid, stel vragen zoals "Hoe heb je dit gedaan?", "Wat weet je hiervan?" en "Wat kun je ons hierover vertellen?"	15.58 "Hoe richten we de leeromgeving dan in?" 16.09 "Wat is dan een rijke leeromgeving?" 23.16 "Of ga je kijken wat je klassikaal wilt doen en wat niet? " Daarna ga ik zelf voorbeelden aanhalen en weer uitleg geven. 26.10 Een leerkracht wilt in dialoog gaan en ik praat door.
5 Ik vraag wie er welke taak voor zijn/haar rekening wil nemen.	34.09 "Zullen we dat in die koppels verdelen? Wie wil er wat op zich nemen?"
deelkenmerk betrokkenheid	
1 Ik vraag wat mensen van mij nodig hebben.	37.15 De leerkrachten geven zelf al aan wat ze van mij willen. Het belang uitdragen van EDI bij kleuters 43.41 "Wat kan ik daarin voor jullie betekenen?" (collegiale consultatie)
2 Ik geef adviezen wanneer mijn collega's er om vragen.	20.06 "Wat ik deel is het expliciteren van het doel". Ik ga hier een relatie leggen met het werkgeheugen van de leerlingen. 29.15 "Dat lijkt me wel voldoende, dan heb je al drie grote aspecten". 38.13 "Ik wil deze mindmaps naast elkaar leggen, uitwerken en dan terugkoppelen naar het team".
3 Ik ben oprecht en vraag hoe het met mensen gaat.	
4 Ik stel oplossingsgerichte vragen; wat doe je goed, wat wil je beter kunnen, hoe heb je het aangepakt.	3.33-3.56 Maken van de mindmap. 22.48 "Wat zou de volgende stap kunnen zijn? Het staat vast dat we met EDI moeten oefenen. Dat is de schoolafpraak die we met elkaar hebben gemaakt". 28.13 "Hoe gaan we dat dan doen? " Bij de suggestie van de letter aanbieding voeg ik meteen weer: "Dat kan dan volgens EDI", toe. 44.12 Compliment voor S. "Super dat je dat even zegt".
6 Ik benoem de emotie die ik zie, ik zie dat je	3.06 Eén leerkracht antwoordt: "Geen EDI". Daar ga ik niet op in. Ik benoem haar naam wel nadrukkelijk, met een geintje, bij het maken van de mindmap. 43.22 Een leerkracht is niet zo voor collegiale consultatie. Ik gebruik wel mijn mimiek maar vraag niet door waarom dat is.

deelkenmerk invloed	
1 Ik laat uit wie ik ben en wat ik doe mijn principes blijken.	Te veel. Ik ben constant aan het woord, ik let op mijn PowerPoint en minder op de leerkrachten.
2 Ik inspireer een 'samen' gevoel door samenwerking te stimuleren.	Vanaf 3.06 tot mindmap met taakverdeling. 38.58 "Dat is toch super, dan zijn we toch heel bewust bezig". 30.52 "Zullen we dan iets van tweetallen maken? Dat we samen voorbereiden?' En dat aan elkaar uitwisselen of zo?"
3 Ik doe wat ik zeg. Ik kom mijn afspraken na.	ja
4 Ik laat mijn collega's aangeven wat er al goed gaat en waar we aan willen werken.	3.06 Ik stel de wondervraag: "Wat zie je over drie jaar bij ons? Hoe ziet het er in de onderbouw dan uit?" Dit loopt over in het maken van de mindmap. 31.45 Er is een dialoog over wie er met wie samen kan voorbereiden.

Bijlage 8 Tussenmeting video-opname transformationeel leiderschap; data-analyse met veldnotities

Uitwerking bijeenkomst 2.

deelkenmerk motiveren	Veldnotities met stukjes uitspraak van mijzelf of verwijzing naar het onderwerp waarover is gesproken
1 Ik laat de collega's zien wat we al kunnen.	3.45 "Kennis is macht maar samen is kracht". 33.18
2 Ik praat positief; zeg wat we al gedaan hebben en wat er goed gaat.	2.33 "Bedankt voor het invullen (van de vragen), ik ben veel aan het woord. Ik wil heel graag dat we het samen doen. Willen jullie mij meteen feedback geven en letten op je eigen inbreng". 5.45 " We hebben al een aantal dingen gedaan, EDI lessen gemaakt, doelformuleringen van EDI besproken. We zijn dus al aan het handelen". Verwijzing naar cyclus. 27.12 Ik geef aan dat er een werkgroep fonologie en rekenen is ontstaan en verwijs naar de mindmaps.
3 Ik gebruik feiten en onderbouw mijn verhaal met literatuur.	10.35 Op gestuurde literatuur reageert respondent met: " Ja, het is Tini in den Kleef maar dan op een andere manier". 10.49 "Wij gebruiken dus deze". Ik verwijs naar de map 'Wat zeg je'. 35.25 "Ik heb jullie ook dingen gestuurd van de viertrapsles van Montessori en EDI".
4 Ik laat mijn collega's hoge doelen en verwachtingen van leerlingen en van onszelf formuleren.	36.15 R geeft aan dat ze nu bewust is van de EDI les die ze geeft. Ik zeg: "Eerst draaide je hem misschien af en nu..." 36.38 Leerkrachten geven aan dat ze vooral het nadenken over het handelen zou fijn vinden. En dat met elkaar ook bespreken. 16.00/16.06 "Wanneer willen wij dat kinderen over fonemische vaardigheden beschikken?" Leerkracht A geeft een opzet aan over hoe we dit kunnen doen. 42.59 Doelen van de lesjes. 38.32 Ik vraag R over jaardoelen.
5 Ik luister naar het verhaal van mijn collega en vat dit samen.	4.42 Samenvatten membercheck vorige bijeenkomst. 4.43 -9.36 "Hoe zie jij dit R?" 18.52 "Ik hoor jou niet R?" 19.35 "Dus eigenlijk kun je zeggen..." 44.12 Ik loop aan de hand van de PowerPoint de bijeenkomst na en vat samen wat we gaan doen.
6 Ik vraag na of iedereen mij heeft begrepen en of ze tips of tops voor mij hebben.	4.42 Membercheck vorige bijeenkomst. Ik noem op waar we aan gaan werken in koppel en drietal. 51.37 "Hebben jullie nog vragen?"

	51.45 Leerkracht M geeft aan: "Je hebt het goed gedaan".
deelkenmerk stimuleren	
1 Ik moedig aan om het probleem vanuit het kind, collega of een andere bouw te bekijken.	18.17 Voor de middenbouw is het van belang om te weten over welke vaardigheden de kleuter beschikt.
2 Ik laat collega's discussiëren bij een aanname.	11.28 "Wat mij wel aan het denken zette was... hoe bedoelt ze dit dan precies? Hoe zit het nu eigenlijk met die opbouw?" Leerkracht A verduidelijkt waar wij tegenaan liepen en hoe zij tegen de instructie aankijkt voor jongste en oudste kleuters. 14.24-53 "Soms weet je dingen wel, maar soms denk je het te weten". Leerkracht M geeft hierbij aan dat registratie goed zou kunnen bij een digitaal instrument. 22.02 Uitleg door collega over CITO en dialoog over digitale toetsen in kader van werkdrukvermindering. 23.03 "Zijn dat de nieuwe of de oude toetsen?" 38.32 "R. als jij dat denkt ..omdat jullie er onbevangen instaan ga je hele andere vragen stellen. Dat zet ons weer aan het denken of dit dan wel zo is". Vraag van R. over de jaardoelen. 38.00 "Kloppen onze aannames? Want inzichten veranderen dan ook weer".
3 Ik geef aan dat we samen tot een onderbouwd resultaat kunnen komen.	14.55 "Dit komt uit BOSOS, KIJK zal het ook hebben". 37.47 "Klopt dat ook hoe we het in de hele jaarlijn hebben uitgezet?"
4 Ik toon nieuwsgierigheid, stel vragen zoals "Hoe heb je dit gedaan?", "Wat weet je hiervan?" en "Wat kun je ons hierover vertellen?"	14.11 "Daar kom ik nu op omdat jij zei: "Wat doen we als kinderen iets niet goed kunnen". Leerkracht M heeft aangegeven dat ze een Remedial Teaching groepje heeft bij de onderwijsassistent. 14.16 "Hoe houden we dit bij en hoe pakken we dit bij de kinderen nog eens extra terug?" 22.00 "De vorige keer kwam naar voren.. ja vertel zelf maar" (Leerkracht vertelt over haar gesprek met CITO).
5 Ik vraag wie er welke taak voor zijn/haar rekening wil nemen.	40.04 Om beurten materialen verzamelen voor concreet handelen. 39.12 "Wacht even, wat hebben we nou afgesproken?" Leerkrachten vatten samen. 39.45 "En jij gaat met S". Leerkracht geeft zelf aan wat ze in tweetal gaat doen.
deelkenmerk betrokkenheid	
1 Ik vraag wat mensen van mij nodig hebben.	15.08 "Jij vroeg de vorige keer of het niet uitgeprint kon worden" (Ik geef de uitgeprinte versie). 23.23 "Wat kan ik daarin betekenen?" (Naar aanleiding van de dialoog over leerlingvolgsystemen).

2 Ik geef adviezen wanneer mijn collega's er om vragen.	24.15 "Ik kan vragen of we bij Marant terecht kunnen?" 24.49 "Is dat iets om te doen?"
3 Ik ben oprecht en vraag hoe het met mensen gaat.	50.15 Privé bericht van een leerkracht.
4 Ik stel oplossingsgerichte vragen; wat doe je goed, wat wil je beter kunnen, hoe heb je het aangepakt.	28.01 Uitleg van leerkracht M over EDI bij de rekenlessen (zie ook 27.40). 29.25 "Is het handig om te zeggen dat we samen voorbereiden om ook die ervaringen te delen?"
6 Ik benoem de emotie die ik zie, ik zie dat je	
deelkenmerk invloed	
1 Ik laat uit wie ik ben en wat ik doe mijn principes blijken.	29.57" Als ik daar iets over mag zeggen, ik vind het heel fijn om de lessen samen voor te bereiden". 30.30 "Ik vind het fijn dat we naar het handelen gaan". 35.32 "Als je een hele mooie mengelmoes kunt maken toch?" (samenvoegen model EDI en de viertrapsles Montessori).
2 Ik inspireer een 'samen' gevoel door samenwerking te stimuleren.	8.43 "En verder". Ik luister naar de dialoog van de leerkrachten over het gebruik van fonologie. En reageer daarop met: "Super toch". 32.14 "We hebben toen gezegd dat we bij elkaar willen kijken, ik heb daar tijd voor vrijgemaakt, is dat een volgende stap die we willen nemen?"
3 Ik doe wat ik zeg. Ik kom mijn afspraken na.	4.13 Ik geef aan dat ik de mindmaps heb verwerkt, de uitwerking heb gemaaild (ik heb een membercheck gedaan) en heb verwerkt naar een teambijeenkomst. 34.19 Ik heb ook een evaluatieformulier gemaakt, zoals afgesproken.
4 Ik laat mijn collega's aangeven wat er al goed gaat en waar we aan willen werken.	31.30 "Ook zo leuk om dat dan te doen. Lesjes met de eieren". Ik wijs telkens naar R. omdat zij het heeft bedacht. 31.50 "Want jij had dan nu dit idee., maar je kunt het dan straks voor drie groepen kopen". 27.20 "We zijn in de werkgroep al aan het bespreken hoe we het aanpakken en waar we tegenaan lopen, toch? " 27.40" Is het niet handig dat we allemaal met fonologie bezig zijn?" 27.45 Leerkracht M geeft aan dat haar voorkeur hier ook ligt. Zij is er met S. tegenaan gelopen dat één rekenles al in twee lessen omgezet moet worden en er veel conceptvragen behandeld moeten worden.

deelaspecten van transformationeel leiderschap	Opmerkingen van de leerkrachten op mijn vragen
Aspect leiderschap = kwetsbaar op durven stellen.	2.58 Leerkracht M geeft aan dat het ook met mijn voorkennis te maken heeft. “En dat wil je delen, dat is wat dan bij ons komt en wij horen het voor het eerst en dat moet bij ons dan bezinken”. 3.23 “We hebben het niet als storend ervaren”, geeft leerkracht A aan. 3.34 “Ligt er ook aan wat jouw doel van de bijeenkomst is, is dit ophalen bij ons? “, geeft leerkracht M aan.
Ervaring van veiligheid (Deci & Ryan, 2000).	8.25 “Je kunt dit allemaal terughalen door de opname”. 20.48 Zijsprong naar het leerlingvolgsysteem door M. Leerkracht M geeft op haar vragenlijst aan dat ze het op prijs stelde dat ik ruimte bood om de relatie met het leerlingvolgsysteem te leggen. Dit ontstaat naar aanleiding van mijn vraag: “Hoe gaan we dit noteren?”
Transformationeel leren (Kelchtermans, 2012). Bottom-up benadering (Verbiest, 2010).	10.08 M vraagt aan R of ze het wel herkent wat we doen. 37.51 Leerkracht A geeft na mijn vraag over de jaarlijn aan dat het goed is om de lessen te maken, te handelen en einde van het jaar te evalueren.

Bijlage 9 Eindmeting video-opname transformationeel leiderschap; data-analyse video-opname met veldnotities

Uitwerking bijeenkomst 3 overleg over de te hanteren aspecten van de kijkwijzer voor collegiale consultatie.

deelkenmerk motiveren	Veldnotities met stukjes uitspraak van mijzelf of verwijzing naar het onderwerp waarover is gesproken
1 Ik laat de collega's zien wat we al kunnen.	3.08 21.20 "Zo hebben we het al wel gedaan".
2 Ik praat positief; zeg wat we al gedaan hebben en wat er goed gaat.	0.18 Ik spreek uit dat iedereen tijd heeft vrijgemaakt. 13.30 "Waar we het in de vorige bouw..." 38.38 "We zeggen zoveel mooie dingen".
3 Ik gebruik feiten en onderbouw mijn verhaal met literatuur.	24.00 Uitleg verlengde instructie. Opmerking: Ik ben nog veel aan het woord over EDI.
4 Ik laat mijn collega's hoge doelen en verwachtingen van leerlingen en van onszelf formuleren.	7.43 "Ik denk dat het goed is dat we daar naar gaan kijken en daarop evalueren". 8.43 "Hoe doen we dat dan, hoge verwachtingen uitspreken?"
5 Ik luister naar het verhaal van mijn collega en vat dit samen.	2.46 Ik verwijs naar punt van M. over de kijkwijzer 19. 48 "Wat jij daarnet zei". 29.48 Ik schrijf op wat er wordt gezegd.
6 Ik vraag na of iedereen mij heeft begrepen en of ze tips of tops voor mij hebben.	Ik vraag aan het einde van de vergadering of de leerkrachten drie sterke punten en een verbeterpunt kunnen aangeven voor mij. Maar ook of we dit op deze manier bij de collegiale consultatie kunnen doen.
deelkenmerk stimuleren	
1 Ik moedig aan om het probleem vanuit het kind, collega of een andere bouw te bekijken.	17.20 Ik stel een vraag over het geven van procesgerichte feedback. 25.55 "Het verschil van de onderbouw en middenbouw".
2 Ik laat collega's discussiëren bij een aanname.	5.53 "Zouden we er ... bij kunnen zetten?" 8.56 " Waar moet ik bij hoge verwachtingen dan op letten?"
3 Ik geef aan dat we samen tot een onderbouwd resultaat kunnen komen.	28.35 "Hoe gaan we feedback geven?" 30.16 "Bij elkaar kijken om er beter van te worden" geeft leerkracht S aan.
4 Ik toon nieuwsgierigheid, stel vragen zoals "Hoe heb je dit gedaan?", "Wat weet je hiervan?" en "Wat kun je ons hierover vertellen?"	7.22 "Wat willen we van elkaar zien?" 8.43 "Hoe doen we dat dan?"
5 Ik vraag wie er welke taak voor zijn/haar rekening wil nemen.	"Welke verbeterpunten willen we aan de hand van de kijkwijzer zien?"

deelkenmerk betrokkenheid	
1 Ik vraag wat mensen van mij nodig hebben.	
2 Ik geef adviezen wanneer mijn collega's er om vragen.	24.00 Ook ongevraagd. Ik geef aan wat ik er zelf van vind.
3 Ik ben oprecht en vraag hoe het met mensen gaat.	
4 Ik stel oplossingsgerichte vragen; wat doe je goed, wat wil je beter kunnen, hoe heb je het aangepakt.	5.00 "Is dat wat?" 15.42 "Is dat dan ook zo?"
6 Ik benoem de emotie die ik zie, ik zie dat je	30.59 Ik benoem emoties die bij collegiale consultatie kunnen ontstaan en ik beantwoord de vraag van mijn collega over mijn emotie bij collegiale consultatie. Daarna bevraag ik haar en de anderen. 31.27 "Hoe zie en voel jij dat?"
deelkenmerk invloed	
1 Ik laat uit wie ik ben en wat ik doe mijn principes blijken.	
2 Ik inspireer een 'samen'-gevoel door samenwerking te stimuleren.	15.00 "Leggen we dan meer de nadruk op...".
3 Ik doe wat ik zeg. Ik kom mijn afspraken na.	31.27 We bespreken dat we samen verder komen.
4 Ik laat mijn collega's aangeven wat er al goed gaat en waar we aan willen werken.	12.07 We lopen de kijkwijzer na. De nadruk ligt op welke items we observeren en hoe we dit opschrijven. 30.28 We bespreken wat feedback kan doen. Leerkrachten geven aan dat feedback bijdraagt aan onze professionalisering.

Bijlage 10 Resultaten van video-opname van de vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie

Resultaten van de beeldopname gebaseerd op de feedbackfunctie en dialoogfunctie in werkgroepen (Ros, et al., 2018).				
	bijeenkomst 2		bijeenkomst 3	
Welke vragen worden er door mij gehanteerd ↓	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Open houding, vragen naar meningen en opvattingen zoals: Wat vind je ervan? Wat bedoel je precies?	X		X	
Kennis benutten met vragen zoals: Wie zoekt literatuur? Wat zegt een andere auteur?	X			X
Onderbouwen van standpunten door het stellen van vragen zoals: Wat zijn de voor-nadelen? Wat moeten we niet vergeten?	X		X	
Analyseren met vragen zoals: Welke gegevens hebben we nodig? Hoe heb je het precies aangepakt?	X		X	
Reflecteren door de huidige werkwijze ter discussie te stellen met vragen zoals: Waarom doen we het op deze manier? Is deze manier van werken wel effectief?	X		X	

Bijlage 11A Analyse video-opname van de vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie met veldnotities van bijeenkomst 2

Analyse van de interventies met veldnotities. Deze veldnotities zijn gebaseerd op de feedbackfunctie en dialoogfunctie in de werkgroepen (Ros, et al., 2018).

Gehanteerde interventies bijeenkomst 2	tijdstip beeldopname
Open houding:	
Hoe zit het met die opbouw?	12.12
Ik weet niet door wie dit is gemaakt?	13.34
Hoe zie jij dat ?	19.53
Herken je wat we doen?	25. 04
Kennis:	
Jij hebt dit gestuurd M.	10.39
Leerkracht haalt andere schrijver aan	10.40
Geven van argumenten:	
Wat doen we als leerlingen het niet goed kunnen?	14.20
Het is wel belangrijk om te zien dat..	18.07
Kunnen we er iets over afspreken?	18.51
Analyse:	
Hoe houden we het bij en hoe pakken we het terug?	14.18
Wat zijn jouw ervaringen?	29.20
Reflectie:	
Wat zijn de gevolgen voor de leerlingen?	16.05
Is dat dan ook het niveau?	37.42

Opmerkingen bij bijeenkomst 2:

Ik geef de leerkrachten terug dat ik vind dat ik tijdens bijeenkomst 1 veel aan het woord ben en vraag hen mij direct feedback te geven wanneer ik nu weer veel praat. Ik benadruk dat we het samen moeten doen.	2.38
Eén leerkracht zegt: "Dit heeft met jouw voorkennis te maken. Het ligt eraan wat het doel van de bijeenkomst is. Wij horen het voor het eerst, dan moet het bezinken". De andere leerkracht geeft aan dat het niet als storend is ervaren.	2.59

Bijlage 11B Analyse video-opname van de vragen behorende bij de feedback- en dialoogfunctie met veldnotities van bijeenkomst 3

Gehanteerde interventies bijeenkomst 3	tijdstip beeldopname
Open houding:	
Wat vinden wij belangrijk?	2.08
Eigenlijk hoort dit daar wel bij.	5.10
Wat zeggen we dan?	12.07
Wat vinden jullie?	18.47 / 24.50
Hoe ervaar jij dat?	31.21
Kennis:	
<i>Niet gezien</i>	
Geven van argumenten:	
Nou, dat weet ik niet...	17.20
Kun je vragen” Waar kan ik je bij helpen?”	32.43
Analyse:	
Maar hoe doen we het dan?	8.43
Hoe geven we blijk van hoge verwachtingen?	8.51
Hoe gaan we elkaar feedback geven?	28.34
Hoe veilig voel je je bij een ander?	28.39
Reflectie:	
Leggen we dan de nadruk op de oudste?	14.56
Is dat dan ook zo?	15.42
Wat zou het doen met degene die bekeken wordt?	29.48

Bijlage 12 Resultaten vragenlijst transformationeel leiderschap

De tabellen geven aan op welke wijze de leerkrachten in iedere cyclus tegen mijn leiderschap aankijken. De groene vlakken geven aan dat de leerkrachten het ermee eens zijn, geel is neutraal en rood is oneens. De grijze vlakken geven de afwezigheid van de leerkracht aan waardoor de vragenlijst niet is ingevuld. De categorieën zijn gebaseerd op het door Bass (in Paffen, 2011) uitgewerkte vier I-en- model.

Resultaat transformationele kwaliteit 'motiveren':

de mening van mijn collega's over de wijze waarop ik hen motiveer	cyclus 1				cyclus 2				cyclus 3			
leerkracht →	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1 Olga praat optimistisch en enthousiast over wat er moet gebeuren												
2 Olga communiceert over hoge doelen en verwachtingen												
3 Olga laat mij zelf aangeven hoe doelen bereikt kunnen worden												
4 Olga heeft vertrouwen dat de doelen bereikt zullen worden												
5 Olga is geloofwaardig, ze baseert zich op feiten, gegevens en informatie												
6 Olga laat haar waardering blijken over mijn inzet												
7 Olga vraagt na wat in haar presentatie goed gaat en verbeterd kan worden												

Mee eens = , neutraal = , oneens = en afwezig = Tabel 1: totaal overzicht vragenlijst transformationeel

Resultaat transformationele kwaliteit 'stimuleren':

de mening van mijn collega's over de wijze waarop ik hen stimuleer	cyclus 1				cyclus 2				cyclus 3			
leerkracht →	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1 Olga moedigt mij aan om problemen vanuit verschillende perspectieven te bekijken												
2 Olga stelt aannames en opvattingen over de manier om dingen te doen ter discussie												
3 Olga toont vertrouwen in mijn probleemoplossend vermogen en dat van mijn collega's												
4 Olga toont nieuwsgierigheid en leergierigheid en moedigt deze ook bij anderen aan												
5 Olga legt de verantwoordelijkheid bij alle onderbouwleerkrachten												
6 Olga moedigt uitwisseling van ideeën en voortbouwen op elkaars ideeën aan												

Mee eens = , neutraal = , oneens = en afwezig = Tabel 1: totaal overzicht vragenlijst transformationeel

Resultaat transformationele kwaliteit 'betrokkenheid':

de mening van mijn collega's over de wijze waarop ik bij hen betrokken ben	cyclus 1				cyclus 2				cyclus 3			
leerkracht 	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1 Olga wil er aan bijdragen dat ik steeds beter word in mijn werk												
2 Olga geeft mij adviezen en coaching wanneer ik daar om vraag												
3 Olga toont oprechte interesse in mijn welzijn												
4 Olga geeft feedback waar ik iets mee kan												
5 Olga gelooft in mij en draagt eraan bij om mijn potentieel te ontwikkelen												
6 Olga begrijpt mijn emoties en benoemt deze												

Mee eens = , neutraal = , oneens = en afwezig = Tabel 1: totaal overzicht vragenlijst transformationeel

Resultaat transformationele kwaliteit 'invloed uitoefenen':

de mening van mijn collega's over de wijze waarop ik invloed uitoefen	cyclus 1				cyclus 2				cyclus 3			
leerkracht 	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1 Olga laat uit wat ze zegt en wie ze is haar principes blijken												
2 Olga inspireert een 'samen'-gevoel												
3 Olga is consistent, voorspelbaar en betrouwbaar in gedrag												
4 Olga bevordert optimisme over de toekomst												
5 Olga gaat integer met vertrouwelijke informatie om												

Mee eens = , neutraal = , oneens = en afwezig = Tabel 1: totaal overzicht vragenlijst transformationeel

Bijlage 13 Resultaten kijkwijzer directe expliciete instructie

indicator ↓	leerkracht →	lkr 1	lkr 2	lkr 3	lkr 4
De leerkracht activeert de aanwezige voorkennis bij de leerlingen (wat weten we al?)		x	x	x	x
De leerkracht gebruikt hiervoor eigen ervaringen van de leerlingen, frist een oud leerdoel op of realiseert een korte en felle automatiseringsoefening		x	x	x	-
Het lesdoel is concreet en controleerbaar en bestaat uit een concept en een vaardigheid		x	-	x	x
De leerkracht benoemt het lesdoel		x	/	x	x
De leerkracht geeft een lesoverzicht (wat gaan we doen?)		x	x	x	x
Alle leerlingen nemen deel aan dit lesonderdeel		x	6	x	6
De leerkracht geeft expliciet blijk van hoge verwachtingen: alle leerlingen behalen het lesdoel		-	-	-	-
De leerkracht onderwijst het concept: heldere betekeniszin en veel voorbeelden		x	-	x	/
De leerkracht onderwijst de vaardigheid: concrete stappen		x	x	x	x
De leerkracht gebruikt concreet materiaal bij de uitleg van nieuwe leerstof		x	x	x	/
De leerkracht legt uit / doet voor / denkt hardop		x	x	x	x
De leerkracht gebruikt heldere taal en legt moeilijke woorden kort uit		x	x	x	x
De leerkracht voorkomt uitweidingen en blijft dicht bij het lesdoel		x	x	x	x
De leerkracht wisselt instructie en begeleidde inoefening met elkaar af		x	x	x	x
De leerkracht gaat regelmatig na of de leerlingen de leerstof begrijpen (controleren van begrip)		x	x	x	x
De leerkracht stelt de vraag aan de klas voordat er een naam van een leerling wordt benoemd		x	nvt	x	nvt
De leerkracht biedt denktijd (3-5 seconden)		x	x	x	x
De leerkracht realiseert interactie: schoudermaatjes		x	nvt	x	nvt
De leerkracht laat geen vingers opsteken en geeft willekeurige beurten		x	x	x	x
De leerkracht laat de leerlingen de leerstof verwoorden en geeft procesgerichte feedback		-	-	-	-
De leerkracht stelt vragen op verschillende niveaus: herhalen, verwoorden, toepassen		x	x	x	x
De leerkracht zorgt voor succeservaringen		x	x	x	x
De leerkracht spreekt positieve verwachtingen uit naar leerlingen		x	x	x	x
De leerkracht laat de leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben		x	x	x	
Regels en routines (klassenmanagement) zijn helder en goed ingeslepen		x	x	x	-
De leerkracht benoemt en beloont gewenst gedrag en heeft voornamelijk positieve interacties met de leerlingen (interactie)		x	x	x	x
De leerkracht realiseert een taakgerichte werksfeer		x	x	x	-

Het ‘-’ teken betekent niet waargenomen en is rood gekleurd. Het ‘/’ teken betekent half waargenomen en is geel gekleurd. De ‘x’ betekent waargenomen.

Bijlage 14 Kijkwijzer Montessorischool X groep 1-2

Kijkwijzer Directe Instructie

gericht kijken en ontwikkelen onderbouw Montessorischool X.



Leerkracht		Groep	1-2
School		Datum	
Lesdoel			
Observant			

Mijn zelf geformuleerde persoonlijke werkpunten of verzoek voor een gerichte kijkvraag

Mijn sterke punten

Voorbereiding	gezien = X
1. De leerkracht heeft de les zichtbaar goed voorbereid (lesplan, kijkwijzer, aantekeningen)	
2. De leerkracht heeft alle materialen klaarliggen	
Toelichting :	
Start	
1. De leerkracht activeert de aanwezige voorkennis bij de leerlingen (wat weten we al?)	
2. Het lesdoel is concreet en controleerbaar en bestaat uit een concept en een vaardigheid	
Toelichting:	
Instructie	
1. Alle leerlingen nemen deel aan dit lesonderdeel. We geven de les aan de grote groep	
2. De leerkracht spreekt uit dat iedereen een beurt kan krijgen en geeft expliciet blijk van hoge verwachtingen	
3. De leerkracht onderwijst het concept: heldere betekeniszin en veel voorbeelden	
4. De leerkracht onderwijst de vaardigheid: concrete stappen	
5. De leerkracht gebruikt concreet materiaal bij de uitleg van nieuwe leerstof	
6. De leerkracht legt uit / doet voor / denkt hardop	
7. De leerkracht activeert de leerlingen (met concreet materiaal)	
8. De leerkracht gebruikt heldere taal en legt moeilijke woorden kort uit	
9. De leerkracht voorkomt uitweidingen en blijft dicht bij het lesdoel	
10. De leerkracht wisselt instructie en begeleide inoefening met elkaar af	
De leerkracht gaat in de kleine groep , tijdens de inoefening na of de leerlingen de leerstof begrijpen (controleren van begrip)	

Toelichting:
Begeleide inoefening
1. De leerkracht wisselt instructie en begeleide inoefening met elkaar af
2. De leerkracht gaat in de kleine groep tijdens de inoefening na of de leerlingen de leerstof begrijpen (controleren van begrip)
3. De leerkracht geeft enkele individuele opdrachten om na te gaan of de leerlingen de vaardigheid beheersen (verdere verwerking is in de kleine groep tijdens de inoefening)
4. De leerkracht stelt veel vragen aan de leerlingen
5. De leerkracht stelt de vraag aan de klas voordat er een naam van een leerling wordt genoemd
6. De leerkracht biedt denktijd (3-5 seconden)
7. De leerkracht realiseert interactie: schoudermaatjes (dit kan, hoeft niet)
8. De leerkracht laat geen vingers opsteken en geeft willekeurige beurten
9. De leerkracht laat de leerlingen de leerstof verwoorden en geeft procesgerichte feedback, we observeren of dit wel of niet tijdens de les gebeurt
10. De leerkracht stelt vragen op verschillende niveaus: herhalen, verwoorden, toepassen.
11. De leerkracht zorgt voor succeservaringen
12. De leerkracht spreekt positieve verwachtingen uit naar leerlingen
13. De leerkracht biedt sterke leerlingen de mogelijkheid om aan te vullen (dit is niet verplicht, kan ook later in de kleine groep)
14. De begeleide inoefening gaat vloeiend over in zelfstandig werken
15. De leerkracht benoemt tijdens de afsluiting wat er is geleerd en wie ermee gaat/mag werken. Kun je ook een stokje voor trekken
Toelichting
Algemeen
1. De leerkracht laat geen tijd verloren gaan tijdens de les (dode momenten, wachtende leerlingen)
2. Regels en routines (klassenmanagement) zijn helder en goed ingeslepen
3. De leerkracht benoemt en beloont gewenst gedrag en heeft voornamelijk positieve interacties met de leerlingen (interactie)
4. De leerkracht realiseert een taakgerichte werksfeer (Onderwijsinspectie, 2013)
5. De leerkracht betreft leerlingen actief bij het leerproces (Onderwijsinspectie, 2013)
Toelichting
verlengde instructie in de loop van de week Individueel of in een klein groepje
1. De leerkracht geeft de leerlingen een individuele opdracht om te controleren of iedereen het concept begrijpt
2. De leerkracht geeft de leerlingen een individuele opdracht om te controleren of iedereen de vaardigheid beheerst
3. Het behalen van het lesdoel staat centraal en niet de instructie

4. De leerkracht gebruikt dezelfde uitleg en materialen als in de basisinstructie met concrete materialen en eventueel kleinere stappen

Aandachtspunten

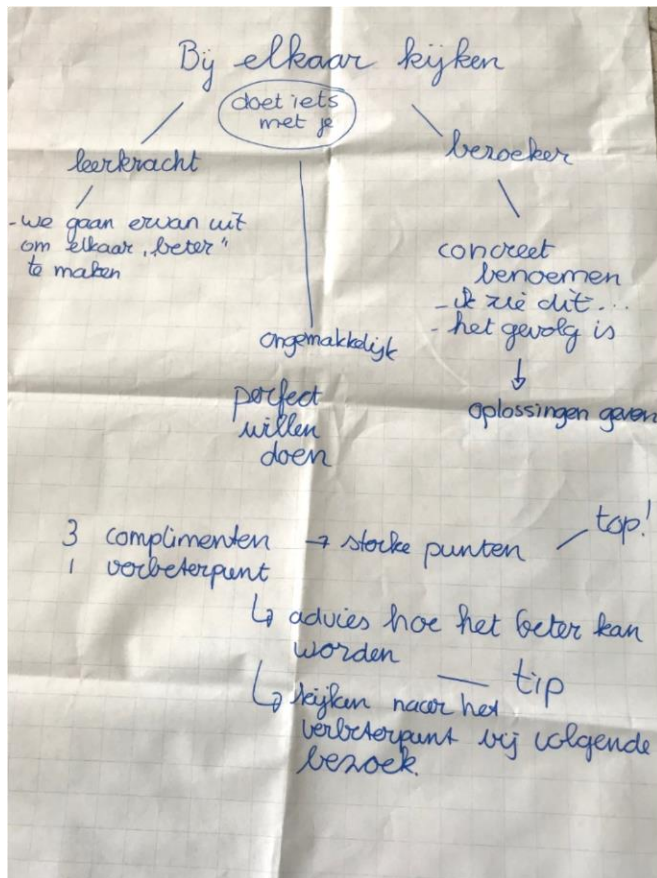
Sterke punten

Dit zou je echt moeten delen met je team:

*De observant noteert de bevindingen telkens met groen in het betreffende toelichtingsvak
De leerkracht vult aan en licht toe met rood*

Deze kijkwijzer maakt het mogelijk om gericht te kijken en feedback te ontvangen. De leerkracht zorgt ervoor dat werkpunten uit voorgaande lesbezoeken in het bovenste vak worden genoteerd. De leerkracht kan vragen om op een specifiek onderdeel te letten of op specifieke punten.

Bijlage 15 Mindmap collegiale consultatie



Bijlage 16 Interventie na bijeenkomst 2; bouwvergadering 4 april

Opzet bouwvergadering 4 april

Beste collega's,

Tijdens de vorige bouwvergadering hebben we onze mening/visie over EDI op mindmaps gezet en met elkaar gedeeld. We hebben afgesproken dat we de komende tijd ervaring op gaan doen met de EDI instructie en onze reflectie in ons evaluatieformulier zetten (map docenten/onderbouw/EDI).

Tijdens de bouw kwam het volgende expliciet naar voren:

- Het belang van een rijke, uitdagende leeromgeving /ervaringsgericht leren /spelenderwijs leren.
- Een kleuter is geen 'lagere school kind' en vraagt om veel zelfstandig werk en niet teveel klassikale instructie.
- Hoe verhoudt EDI zich tot de viertrapsles van Montessori?

Zoals aangegeven vinden we het belangrijk dat de rest van het team wordt meegenomen in onze gedachten en opzet.

Om onderbouwd onze visie te delen wil ik jullie voor de volgende bouwvergadering het volgende vragen:

- Zoek eens literatuur of artikelen over een 'rijke leeromgeving' voor kleuters. Wat verstaan wij daar nu precies onder?
- Probeer dan ook voorstanders en tegenstanders van EDI te vinden.
- Zet de instructie van EDI eens naast de viertrapsles van Montessori. En geef de overeenkomsten en verschillen eens aan. Ga voor jezelf eens na wat je van de Montessori instructie aanbiedt en wat voor verbetering vatbaar is.

Stuur deze artikelen alvast naar elkaar door zodat je ze van te voren hebt kunnen lezen. Geef eens aan de anderen aan wat maakt dat je voor dit artikel kiest.

Het doel voor de volgende bouwvergadering:

- Onze bevindingen naast elkaar zetten.
- Keuzes te onderbouwen.
- Ervaring uit te wisselen over de gegeven EDI lessen. Waar kunnen we elkaar helpen en versterken.

Wanneer er punten opstaan die je mist kun je dit altijd aangeven.

Groetjes Olga

Bijlage 17 Logboek

Data logboek onderzoek Olga Reuvers: Transformationeel leiderschap

De vier leerkrachten worden aangeduid met **LK1, LK2, LK3, LK4**. De critical friends met **CF1, CF2**. De onderzoeksbegeleider **W**.

datum	genomen stappen in het onderzoek	resultaat	reflectie	voortgang
20 feb 2019	Bijeenkomst 1 EDI en kleuters -mindmap met wondervraag -beginmeting vragenlijst -video-opname -individueel gesprek -stellingenlijst	Tijdens het overleg laat de mindmap zien dat er veel overeenstemming is. Er is betrokkenheid maar ik voel ook dat de leerkrachten niet klakkeloos EDI willen toepassen. LK2 wil geen collegiale consultatie; "Ach, voor deze oude juf hoeft het niet." Niemand dringt aan. Ik geef wel aan dat het voor mij dan lastig is omdat ik dan niemand heb die bij mij komt kijken. LK2 heeft veel weerstand voor een nieuw observatiesysteem. Dit onderwerp hoort niet bij mijn onderzoek, maar wel bij leiderschap. Ze geeft aan dat ze niet alleen maar meer werk wilt en snapt niet waarom CITO eruit gaat. Ze heeft CITO gebeld en vernomen dat de CITO toetsen gewoon zou blijven. LK2 vult alle items over mijn leiderschap zeer positief in. Er is een groot verschil in uitslag te zien tussen de vragenlijst van de leerkrachten en mijn analyse van de video-opname.	Ik vind dat ik met de LK2 in gesprek moet gaan over de afschaffing van CITO voor kleuters. Ik vind het lastig wat ze zegt maar zie haar weerstand als betrokkenheid. Ze durft voor haar mening uit te komen en legt haar zorg neer. Ik interpreteer dit, na analyse van de vragenlijst, als een compliment voor mijn leiderschap. Ze voelt zich veilig genoeg om dit weer te geven en voelt zich door mij gehoord. De analyse van de video laat mij zien dat ik veel aan het woord ben. Ik zie dat ik me op mijn presentatie richt en dat ik duidelijk aangeef dat we wel voor EDI hebben gekozen. Ik vind dat ik niet goed luister.	Ik ga een individueel gesprek met LK 2 aan. Ik ga me erop richten vooral te luisteren, samen te vatten en goed te letten op gevoelens en emoties. Het vier I-en-model ga ik voor mijzelf aanscherpen door de interventie-

		De uitslag van de stellingenlijst is wisselend. Ik vraag me af of ik met deze gegevens aan kan tonen of mijn collega's naar een lerende organisatie groeien.	Ik heb behoefte dat iemand meedenkt over mijn stellingenlijst.	kaarten te gebruiken. Ik ga in overleg met een CF en met W.
12 -14 maart 2019	Groepsbezoek aan de hand van de kijkwijzer EDI met een individueel nagesprek. -Kijkwijzer EDI -Individuele gesprekken over het groepsbezoek	De kijkwijzers laten zien dat de collega's al veel kenmerken van de EDI model toepassen.	Ik ervaar dat het samen nabespreken van de kijkwijzers en de groepsbezoeken met een onafhankelijk persoon bijdraagt aan triangulatie. De leerkrachten weten waar ze bij volgende instructies op kunnen letten.	Ik kan tijdens de volgende bijeenkomst verder gaan op de resultaten van de kijkwijzer.
20 maart	gesprek LK2 -individueel gesprek	Ik heb LK2 literatuur gestuurd over de afschaffing van CITO bij kleuters en ga met haar in gesprek over mijn mail. Zij geeft in dit gesprek aan dat ze, na de bijeenkomst, na is gaan denken over haar conclusie en ze heeft nogmaals CITO gebeld. Ze geeft aan dat ik gelijk had en dat zijzelf niet de goede vragen had gesteld. Ze geeft aan dat ze uitleg over CITO toetsen voor groep 3 t/m 8 heeft gekregen en dat er inderdaad een nieuw observatiesysteem voor de onderbouw komt. Ze geeft aan dat ze tijd nodig heeft om een keuze te kunnen maken tussen leerlingvolgsystemen en dat ze tegen de digitalisering opziet.	Ik ben na bijeenkomst 1 na gaan denken over haar weerstand. Door een apart gesprekje aan te gaan zijn we in gesprek gekomen over de CITO maar ook over haar weerstand. Dat heeft mij inzicht gegeven dat ik niet te hard moet lopen ook al voel ik de druk van de interim-directeur in mijn rug. Ik besluit om in de volgende bouw nogmaals een tijdpad te bespreken. Ik merk dat ik in dit gesprek heel rustig ben en ben begonnen met een open vraag: "Wat vond je van mijn mail?" Daarna begon ze zelf uit te leggen dat ze het verkeerd had gezien en dat ze het fijn vindt wanneer ik ook in de onderbouw de ruimte geef voor oriëntatie op	Ik ben me ervan bewust dat ik de kenmerken van trans-formationeel leiderschap zowel in groepsverband als op individuele basis toe kan passen. Ik vind het lastig dat er naast EDI ook een besluit moet komen voor een nieuw leerlingvolgsysteem voor de onderbouw. Ik besluit dat ik de interim-directeur aangeef dat we ons nu eerst op drie systemen oriënteren en pas volgend

			het observatiesysteem van CITO. Daar heb ik positief op gereageerd. Ik heb haar uitgelegd dat we naar een nieuw observatiesysteem moeten maar dat we SAMEN kiezen welk observatiesysteem.	schooljaar een keuze maken.
28 maart 2019	Bijeenkomst 2 Tips en tops over gebruik van EDI -vragenlijst -video-opname -inzet feedback-dialoogfunctie- Ros et al., 2018 -individueel gesprek	Uit de membercheck komt naar voren dat ik de mindmaps goed heb geïnterpreteerd en ik de samenvatting voor het hele team goed heb weergegeven. Tijdens deze bijeenkomst staan de volgende drie vragen van mijn PowerPoint centraal (bijlage 19): -we denken -we kiezen -we maken Mijn vraagstelling leidt ertoe dat ik deze bijeenkomst samenvat met de woorden: "We denken dat kleuters moeten handelen, we kiezen ervoor om praktische/concrete werkjes te maken en daar een budget voor te vragen en we maken samen de lessen en proberen ze uit". Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat LK 3 bij mij onvoldoende bemerkt dat ik haar aanmoedig om problemen vanuit verschillende perspectieven te bekijken en aannames en opvattingen over de manier om dingen te doen onvoldoende ter discussie stel. Uit de vragenlijst en de video-opname zie ik meer overeenkomst komen.	De notulen zijn door de leerkrachten goedgekeurd. In bijlage 3 wordt een opsomming gegeven van alle actiepunten. Ik heb bewust, als uitgangspunt, de vragen van de feedback-en dialoogfunctie gebruikt zoals: -Wat vind jij ervan? -Wat bedoel je precies? -Waarom doen we het op deze manier? -Wat zijn jouw ervaringen? -Hoe doe jij dat? Wat zijn de voor-en nadelen? Omdat zij geen vooruitgang ziet in mijn vaardigheden besluit ik met haar in gesprek te gaan. Ik stel haar de vraag op welke manier ik haar kan aanmoedigen om vanuit verschillende perspectieven naar zaken te kijken en zaken ter discussie te stellen. Ik merk dat ik het lastig vind wanneer een leerkracht afwezig is. Wanneer iedereen de vragenlijst invult geeft mij dat een beter beeld.	Ik merk dat de vragen mij houvast en richting geven. Ik gebruik dezelfde interventies voor de volgende bijeenkomst

29 maart 2019		Ik vind dat de tweede bijeenkomst heel fijn is verlopen. De sfeer is goed, open en constructief en er is een relatie met een leerlingvolgsysteem gelegd.	Het bespreken van weerstand heeft gemaakt dat LK2 tijdens de bijeenkomst uitlegt hoe het nu met CITO zit. Haar weerstand is weggenomen.	
2 april 2019	gesprek LK3	Tijdens dit gesprek hanteer ik heel bewust de volgende vragen: -Je ziet aannames en opvattingen ter discussie stellen onvoldoende terug. -Wat bedoel je dan precies? -Wat heb je van mij nodig? -Wat kan ik veranderen? LK 3 geeft aan: "Ik vind het fijn wanneer ik van te voren weet of we een discussie aangaan, dat dit op de agenda staat en ik wil me dan met behulp van literatuur kunnen voorbereiden. Ik heb na een vergadering bedenktijd nodig om de informatie een plek te geven. Jij hebt veel meer informatie en bent dan al stappen verder. Het zou mij helpen om dan ervaringen uit te wisselen en dan weer een volgende stap te nemen. Het gaat nu voor mij te snel".	Ik vind het een open en prettig gesprek. LK 3 weet goed wat ze wil en geeft indirect aan wat ze van mij nodig heeft. Ik hoor haar zeggen: -Maak een duidelijke agenda die ik op tijd krijg. -Ik wil me voor kunnen bereiden. -Ik wil informatie krijgen en tijd om de informatie te verwerken. Door deze concrete feedback kunnen mijn leiderschapskwaliteiten alleen maar groeien.	Ik ga de volgende bijeenkomst een vast format voor de agenda gebruiken met waar ook op vermeld staat of een punt ter discussie, ter informatie of ter besluitvorming is.
4 april 2019	EDI cyclus, ervaringen en bijstellingen met betrekking tot EDI	Deze is komen te vervallen door onder andere ziekte van leerkrachten.	In het tijdspad zaten enkele data dicht op elkaar. Omdat de collega's ermee in hebben gestemd ging ik ervan uit dat twee collega's terug zouden komen. Dit is dit niet gebeurd. Het maakt dat ik leer om weer goed te luisteren en niet alleen aan mijn eigen voortgang te denken.	
april 2019	gesprek CF2 en W.	Ik krijg terug dat mijn grafieken onleesbaar zijn en er wordt mij de vraag gesteld wat ik met deze stellingen wil bereiken.	Ik denk dat ik voldoende onderzoeksgegevens nodig heb voor validiteit. Ik besluit dat ik de gegevens in een tabel ga zetten. Ik word wel	Ik besluit de stellingenlijst toch bij de laatste bijeenkomst af te nemen.

			aan het denken gezet over de stellingen.	
15 april 2019	Bijeenkomst 3 Kijkwijzer EDI onderbouw en collegiale consultatie -vragenlijst -video-opname -andere opzet agenda vergadering -vragen interventie- kaart	Deze bijeenkomst is door mij naar deze dag gezet. Het tijdpad voor collegiale consultatie begint na de meivakantie (7 mei). De officiële bijeenkomst is echter ook op 7 mei. Ik geef bij de mail niet aan dat dit een bijeenkomst voor mijn onderzoek is. Alle collega's geven aan er te zullen zijn omdat ze het belangrijk vinden met elkaar eerst de kijkwijzer te bespreken. Er wordt mij tijdens de bijeenkomst door LK 3 de vraag gesteld hoe ik tegen een bezoek aankijk. Ik geef aan dat ik graag wil dat mijn les dan prefect gaat maar dat ik weet dat dit ook niet reëel is. We kunnen juist van en met elkaar leren. Ik deel mijn eigen onzekerheid. LK3 oppert het een idee om de video-opname met de afwezige LK2 te delen. De ander twee leerkrachten reageren hier positief op en mij wordt gevraagd dit op me te nemen.	Ik heb vooraf aan deze bijeenkomst nagedacht over het ter sprake brengen van het geven van feedback. Ik kies er voor om zelf op een flip-over te schrijven: (foto bijlage 12) Bij elkaar kijken, doet iets met je, als leerkracht en als bezoeker. Ik vind het belangrijk dat we uitspreken dat veiligheid belangrijk is. Ik vind dat dit gelukt is. De analyse van de beelden laat drie personen horen die van elkaar willen leren om zich verder te kunnen professionaliseren. Deze suggestie is voor mij een top moment geweest. Ik ervaar dit als vertrouwen in mijn persoon. Ik mag de beelden met LK2 bespreken. De leerkrachten willen dat we allemaal zoveel mogelijk vanuit hetzelfde perspectief handelen.	Ik plan na de meivakantie een gesprek met LK2 om deze beelden te bespreken.
april	gesprek CF1	Wanneer ik aangeef aan mijn CF1 dat de leerkrachten op de voorgestelde datum komen, vraagt zij aan mij of ze weten dat dit voor mijn onderzoek is. Aangezien ik dit ontken geeft zij aan dat dit mijn leiderschaps-kwaliteiten aantoont. De leerkrachten zijn betrokken en komen omdat ze de bijeenkomst belangrijk vinden.	De positieve feedback van mijn CF1 op mijn leiderschap maakt me bewust van mijn intrinsieke gemotiveerde collega's en van mijn eigen rol.	

mei	gesprek IK2	Samen hebben we de video-opname van bijeenkomst drie bekeken. Voorafgaand aan het bekijken, heb ik uitgelegd dat er wijzigingen in de kijkwijzer zijn aangebracht en waar deze wijzigingen op gebaseerd zijn. De begeleide inoefening vindt bij ons plaats tijdens het zelfstandig werken. De kleuters hoeven het doel na één activiteit nog niet te behalen. Ze oefenen de hele week met deze activiteit. Na een korte start van de opname zie ik bij mijn collega een desinteresse ontstaan en ik vraag haar of ze alles wil zien. Ze geeft aan dat ze al wel snapt waar we de veranderingen op hebben gebaseerd. Ik geef aan dat ik haar nog wel wat anders wil laten zien. Ik laat haar het stuk van feedback bij de collegiale consultatie zien. Ik vraag haar hoe zij hier tegenover staat. Ze geeft aan dat het nooit perfect gaat. Dat ze al veel bezoeken heeft gehad. Ze komt terug op een kwaliteitsbezoek met de vorige Intern Begeleider en het kwaliteitsteam. Ze geeft aan dat haar zelfvertrouwen toen erg is gedaald en ze geen steun van de toenmalige IB-er heeft ondervonden. Ze zegt dat ze dit met mij heel anders ervaart. Ze vindt het prima om bij elkaar in de klas te kijken en om elkaar feedback te geven.	Ik heb haar gevoelens herkent en ben daarna meteen naar het stuk van feedback gegaan. Ik word bevestigd in mijn leiderschap doordat ze me vertelt van haar vorige negatieve ervaring. Ik vind dat vervelend voor haar. Deze aanpak gaat tegen mijn eigen waarden in. Ik vind dat ik altijd positieve punten kan zien en daarmee collega's verder kan helpen. Ik begrijp nu haar eerste 'verzet' tegen collegiale consultatie.	
-----	--------------------	--	---	--

Bijlage 18 PowerPoint bijeenkomst 1

Waarom EDI?

- EDI.....Verbetering van onze didactiek, Klopt dit voor jullie?
- EDI.....Oefenen met expliciete directe instructie, om het leerrendement te verhogen
- Onderzoekende houding ten opzichte van EDI en kleuterdidactiek, hoe kijken we na het oefenen aan tegen kleuters en EDI?

Hoe gaan we te werk?



- Samen systematisch een proces doorlopen
- Samen nagaan waar onze krachten liggen
- Betrokken zijn bij het hele proces

Verwonderen

- Stel.....over 2 tot 3 jaar. Hoe ziet EDI er dan in de onderbouw uit? Wat is er dan in onze bouw te zien?
- Geef dit eens aan op een mindmap:
- Je kunt dan aan de volgende items denken;
- Wat zie je de leerlingen doen, wat doen de leerkrachten, wat doe je zelf, wat zijn de resultaten, wanneer zie je EDI?, wie of wat had je nodig om het bovenstaande te verwezenlijken?/ waar ben je dan heel trots op?
- Welke gedeelde ervaringen halen we hieruit?

Verwezenlijken



- Welke acties komen hier uit voort?
- Hoe gaan we na of onze acties effect hebben op:
 - Onszelf
 - De onderbouwcollega's
 - De leerlingen
- Wanneer komen we bij elkaar om deze acties en ervaringen te delen?
- Wat hebben jullie van mij nodig?
- Suggestie....gebruik van kijkwijzers/ vergelijkend kijkwijzer EDI en 4- trapsles van Montessori /

Samen

<https://youtu.be/3VpfG5MRriE>

- EDI in de onderbouw

Bijlage 19 PowerPoint bijeenkomst 2

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst

- ▶ Conclusie uit de opname:
- ▶ - Ik ben veel aan het woord. Hoor daardoor jullie inbreng niet helemaal.
- ▶ - Kunnen jullie mij feedback geven bij deze bijeenkomst zodat ik jullie hoor en we het SAMEN doen.
- ▶ - Belangrijk dat iedereen een goede inbreng krijgt en we samen de volgende stap zetten.



Doel

algemeen = afstemming leerlijn spelling

Doel onderbouw

- ▶ Terugblik vorige bouw interpretatie mindmap
- ▶ Handelen en ervaren door de gegeven les en de samenwerking
- ▶ Bespreken doelformuleringen EDI
- ▶ Leerdoelen fonologie voor de onderbouw
- ▶ Opbouw van de lessen fonologie
- ▶ De rijke leeromgeving komt de volgende bouw explicieter aan de orde

Cyclus

- We zijn gaan handelen door samen EDI te bespreken
- Terugblik op deze bouwvergadering
- Handelen met EDI/ ervaren
- Terugblik op deze les
- Bewustwording



Interpretatie mindmap

- ▶ Zijn er aanvullingen of veranderingen nodig?
- ▶ Kun je die dan mailen zodat ik ze kan verwerken.
- ▶ Ik heb Karin gevraagd onze opzet in een laatste studiedag erbij te zetten.
- ▶ Voor deze dag zullen we samen een goede onderbouwing neer zetten.

EDI in de praktijk

- ▶ Ervaringen delen
 - ▶ Zullen we dit opschrijven?
- ▶ Hoe heb je het aangepakt?
- ▶ Wat ging goed?
- ▶ Wat kun je verbeteren?
- ▶ Waar liep je tegenaan?
- ▶ Wat geeft je zelfvertrouwen?
- ▶ Hoe kijk je tegen de conclusie van Cor en mij aan?

Literatuur EDI

- ▶ Wat maakt dat je voor dit artikel hebt gekozen?
- ▶ Op basis waarvan zegt de auteur het?
- ▶ Hoe kijken de anderen daar tegenaan?
- ▶ Hoe gaat dit in onze eigen praktijk?
- ▶

Doelen fonologie

- ▶ Wat zijn de vastgestelde doelen?
 - ▶ Hoe weten we of de kinderen het doel behaald hebben? (tijdens de les)
 - ▶ Klopt onze fonologische opbouw?
 - ▶ Waarom wel en waarom niet?
 - ▶ Hoe gaan we verder?
-
- ▶ We denken..
 - ▶ We kiezen....
 - ▶ We doen...



Vragen / tips en tops



**WAAROM
MOEILIK DOEN
ALS
HET SAMEN KAN**

Loeje

POSTBUS 100 1801 BA AMSTERDAM GRIJSDIEN

Bijlage 20 Samenvatting gesprek taalexpert

Samenvatting observaties met taalexpert 13 maart 2019

Onderbouw: EDI

- Overleggen over een heldere doelformulering. Letten op uitleg van het concept.
- 1 groep extra overleggen over doelformulering, concept en CVB vragen.
- 1 groep extra begeleiding op aanleren van routines. Daar is de instructie op orde maar wordt de instructie belemmerd door veel sturing op het proces (tot de orde roepen, omgevingsonrust).

Opmerkingen/ aandachtspunten voor doorlopende lijn spelling:

Onderbouw:

- Klanken alzijdig aanbieden en de familienamen erbij benoemen.
- Voldoen de doelen aan het aanbod dat we voor eind groep 2 moeten geven? (beredeneerd aanbod).
- Hoe volgen we de ontwikkeling van de kinderen?

Onze conclusie (van de taalexpert en mijzelf) en vervolgstappen:

De onderbouw gaat verder met de doelen en een beredeneerd aanbod. Hoe gaan de leerkrachten EDI bij de lessen fonologie toepassen? Kennen de leerkrachten de doelen die de leerlingen moeten behalen? Klopt de opbouw in lessen? Het formuleren van heldere doelformuleringen behoeft in de onderbouw aandacht.

Ik vind het van belang dat er in de onderbouw afspraken worden gemaakt voor collegiale consultatie en dat het duidelijk is welke punten van de kijkwijzer worden gebruikt.

Olga

Bijlage 21 Opzet informatie voor teamvergadering juni 2019

Voor de teamvergadering

In de onderbouw is er gekeken naar en gediscussieerd over instructie met behulp van EDI. Wij zijn van mening dat EDI in beperkte mate in de onderbouw van toepassing is. Dit baseren wij op de didactiek van het jonge kind. Een kleuter is geen basisschoolleerling en leert vooral spelenderwijs (Van Esch, 2010).

Een kleuter leert door middel van een rijke leeromgeving.

- Deze leeromgeving moet ontdekkend en uitdagend zijn.
- Ruimte voor veel spel.
- Ruimte voor veel zelfstandig werken en niet teveel klassikale lessen.

Conclusie voor de onderbouw:

We hanteren EDI (of soms elementen van EDI) tijdens de volgende groepsactiviteiten:

- Letteraanbiedingen aan de hele groep
- Lessen fonologie
- LOGO lessen (volgens de woordenschat didactiek)

Tijdens het zelfstandig werk maken wij gebruik van de EDI instructie of het viertrapsmodel van Montessori.

In ons evaluatieformulier houden wij bij hoe de lessen verlopen, waar de meerwaarde van EDI zit, welke vaardigheden wij moeten verbeteren. Aan het einde van dit jaar of begin volgend schooljaar gaan wij dit evalueren en over 2 jaar moet voor ons duidelijk zijn op welke wijze EDI in de onderbouw te zien is.

Wij gaan onderzoeken op welke manier wij onze leeromgeving ontdekkend en uitdagend kunnen maken en houden. En wat dit dan concreet voor ons kleuteronderwijs betekent (denk ook financieel).

M., A., S., R. en Olga

Bijlage 22 Tip en tops van de leerkrachten

Tip

Top - Je kunt goed luisteren en ik voel mij ook door jou gehoord

Tops: ① bereidt de vergadering heel goed voor.

Olga

② Er is een ontspannen sfeer tijdens de vergadering. / humor

③ Olga kan schakelen als er een aanverwant onderwerp in de vergadering wordt ingebracht

Tip : ① Wees je er altijd van bewust dat je 'vaak' meer voorkennis hebt dan de collega's, omdat je je in een onderwerp hebt verdiept/voorbereid.

Olga, ik ervaar jouw begeleiding als zeer prettig. Je laat iedereen in zijn/haar waarde, staat open voor nieuwe/andere ideeën en geeft iedereen de mogelijkheid om in te brengen. Ik geniet van jouw positiviteit, je ziet niet snel 'beren' op de weg. Alles is bespreekbaar.

Bijlage 23 Vragenlijst transformationeel leiderschap

Beste collega's,

Transformationeel leiderschap heeft met motiveren, stimuleren, betrokkenheid en invloed te maken.

Willen jullie na iedere bouwvergadering waar EDI centraal staat, deze vragenlijst invullen.

Ik krijg graag feedback op mijn begeleidingsvaardigheden.

Alle gegevens zullen vertrouwelijk en anoniem worden verwerkt. Alvast heel erg bedankt!

	eens	neutraal	oneens
Motiveren			
1 Olga praat optimistisch en enthousiast over wat er moet gebeuren			
2 Olga communiceert over hoge doelen en verwachtingen			
3 Olga laat mij zelf aangeven hoe doelen bereikt kunnen worden			
4 Olga heeft vertrouwen dat de doelen bereikt zullen worden			
5 Olga is geloofwaardig, ze baseert zich op feiten, gegevens en informatie			
6 Olga laat haar waardering blijken over mijn inzet			
7 Olga vraagt na wat in haar presentatie goed gaat en verbeterd kan worden			
Stimuleren			
1 Olga moedigt mij aan om problemen vanuit verschillende perspectieven te bekijken			
2 Olga stelt aannames en opvattingen over de manier om dingen te doen ter discussie			
3 Olga toont vertrouwen in mijn probleemoplossend vermogen en dat van mijn collega's			
4 Olga toont nieuwsgierigheid en leergierigheid en moedigt deze ook bij anderen aan			
5 Olga legt de verantwoordelijkheid bij alle onderbouwleerkrachten			
6 Olga moedigt uitwisseling van ideeën en voortbouwen op elkaars ideeën aan			
Betrokkenheid			
1 Olga wil er aan bijdragen dat ik steeds beter word in mijn werk			
2 Olga geeft mij adviezen en coaching wanneer ik daar om vraag			
3 Olga toont oprechte interesse in mijn welzijn			
4 Olga geeft feedback waar ik iets mee kan			
5 Olga gelooft in mij en draagt eraan bij om mijn potentieel te ontwikkelen			
6 Olga begrijpt mijn emoties en benoemt deze.			
Invloed			
1 Olga laat uit wat ze zegt en wie ze is haar principes blijken			
2 Olga inspireert een 'samen'-gevoel			
3 Olga is consistent, voorspelbaar en betrouwbaar in gedrag			
4 Olga bevordert optimisme over de toekomst			
5 Olga gaat integer met vertrouwelijke informatie om			

Bijlage 24 Vragenlijst naar aanleiding van de video-opname transformationeel leiderschap

Inspirerend motiveren (wat zie ik dan mijzelf)	eens	neutraal	oneens
1 Ik laat de collega's zien wat we al kunnen			
2 Ik praat positief; zeg wat we al gedaan hebben en wat er goed gaat			
3 Ik gebruik feiten en onderbouw mijn verhaal met literatuur			
4 Ik laat mijn collega's hoge doelen en verwachtingen van leerlingen en van onszelf formuleren			
5 Ik luister naar het verhaal van mijn collega en vat dit samen			
6 Ik vraag na of iedereen mij heeft begrepen en of ze tips of tops voor mij hebben			

Intellectueel stimuleren (wat zie ik dan bij mijzelf)	eens	neutraal	oneens
1 Ik moedig aan om het probleem vanuit het kind, collega of een andere bouw te bekijken			
2 Ik laat collega's discussiëren bij een aanname			
3 Ik geef aan dat we samen tot een onderbouwd resultaat kunnen komen.			
4 Ik toon nieuwsgierigheid, stel vragen zoals 'hoe heb je dit gedaan, wat weet je hier van en kun je ons over vertellen'			
5 Ik vraag wie er welke taak voor zijn/haar rekening wil nemen			

Individuele betrokkenheid (wat zie ik bij mijzelf)	eens	neutraal	oneens
1 Ik vraag wat mensen van mij nodig hebben			
2 Ik geef adviezen wanneer mijn collega's er om vragen			
3 Ik ben oprecht en vraag hoe het met mensen gaat			
4 Ik stel oplossingsgerichte vragen; 'wat doe je goed, wat wil je beter kunnen, hoe heb je het aangepakt'			
5 Ik geloof in mijn collega's en laat dit weten door complimenten te geven			
6 Ik benoem de emotie die ik zie, ik zie dat je			

Ideale invloed (wat zie ik dan bij mijzelf)	eens	neutraal	oneens
1 Ik laat uit wie ik ben en wat ik doe mijn principes blijken			
2 Ik inspireer een 'samen'-gevoel door samenwerking te stimuleren			
3 Ik doe wat ik zeg. Ik kom mijn afspraken na.			
4 Ik laat mijn collega's aangeven wat er al goed gaat en waar we aan willen werken			